Educación Indígena:

¿ciudadanía o colonización?



ESTUDIOS:

oberto Choque, Vitalanio Soria, Humberto Mamani, Esteban Ticona, Ramón Conde

TESTIMONIOS

Tomasa Siñani, Francisco Laura, Epifanio Nina, Ayllu Chari

-Prólogo de Victor Hugo Cárdenas-

Nuestra Biblioteca
REFORMA EDUCATIVA SNE · BOLIVIA

Educación Indígena:

¿ciudadanía o colonización?

Reforma Educativa
Secretaría Nacional de Educación

ESTUDIOS:
Roberto Choque, Vitaliano Soria, Humberto Mamani, Esteban Ticona, Ramón Conde
TESTIMONIOS
Tomasa Siñani, Francisco Laura, Epifanio Nina, Ayllu Chari
-Prólogo de Victor Hugo Cárdenas-

Aruwiyiri: lit. = El que incendia o esparce fuego con la voz. Nombre de un boletín que publicaba la "Gran Liga Internacional de Cultura Indígena" dirigida por el preceptor Felipe Pizarro en la década de 1910. Nuestra editorial ha querido rescatar ese término para simbolizar la incorporación de la palabra escrita en el tronco de los saberes ancestrales de nuestras comunidades.

Serie: Agresión colonial y resistencia indígena

Estudios:	Roberto Choque, Vitaliano Soria, Humberto Mamani, Esteban Ticona, Ramón Conde
Testimonios:	Tomasa Siñani, Francisco Laura, Epifanio Nina, Ayllu Chari
Prólogo:	Victor Hugo Cárdenas
Fotografía Tapa:	Caciques, preceptores y estudiantes de las escuelas del Centro "Bartolomé de las Casas" en la Iglesia de San Pedro, con el cura Tomás de los Lagos Molina (aprox. 1930)
Fotografías:	Archivo del THOA

Edición especial para "Nuestra Biblioteca"
Reforma Educativa
Secretaría Nacional de Educación. La Paz, Bolivia, 1996.

Depósito Legal: 4 - 1 - 45 - 92
Segunda Edición

Impresores:
Asociación Accidental conformada por
Editora Atenea S.R.L., Ediciones Gráficas E.G.

INDICE

Prólogo

Victor Hugo Cárdenas

Homenaje a los 60 años del tinku entre
Avelino Siñani y Elizardo Pérez

La visión tradicional de la historia de la educación boliviana

Según los libros de historia de la educación, el proceso educativo boliviano se reduciría a una mera recopilación de las disposiciones legales y acciones realizadas por el Estado. Más que describir e interpretar el proceso de la educación boliviana, las publicaciones existentes (Finot 1917; Reyeros 1937 y 1952, Suárez s.f.; Suárez 1970 y 1986; Torrico 1947 y otros) glosaban los textos legales de la política educativa estatal. No había, pues, datos que expliquen el proceso educativo entendido como un fenómeno social, protagonizado por los distintos componentes de nuestra sociedad. Los autores adolecían de graves confusiones y limitaciones teóricas y metodológicas. Por ejemplo, reducían la educación a la educación publica y formal, ignoraban las relaciones existentes entre educación y cultura, entre educación formal y no formal, confundían política educativa con educación, etc. Veamos un par de ejemplos:

> No hemos vacilado de nuestra parte, en intitular este trabajo, como aparece intitulado, porque consideramos que debe llamarse Historia de la Pedagogía Boliviana al estudio cronológico, metódico y razonado, de todos los esfuerzos hechos para organizar la educación pública... (Finot 1917: vii).

> La 'Historia de la Educación en Bolivia' es el estudio descriptivo y crítico de la acción educativa desplegada por el Estado en el grupo social boliviano, en el curso del tiempo (Suárez 1970:15).

Otro autor consideraba que la Pedagogía era «el arte de enseñar» (Remeros 1952:1). A partir de tales confusiones se cometen serios errores en la

interpretación de los fenómenos educativos. De modo general, la preocupación dominante se centró en las experiencias formales de educación urbana y, en algunos casos, de algunas capitales provinciales. Los sectores sociales andinos y amazónicos así como su educación estuvieron excluidos de la preocupación de estos historiadores. Esta mentalidad predominó más allá del eventual atisbo crítico de algunos historiadores como Finot:

> Hasta ahora, los deficientes tratados de la Historia de Bolivia que poseemos, se limitan a la catalogación de los sucesos políticos y de los hechos de guerra interna y externa, como si la vida de los pueblos se limitara a la menuda politiquería y a la tarea de matarse entre los habitantes de uno y otro país, o entre los habitantes del mismo. Es tiempo ya de que comprendamos que la historia de Bolivia no debe ser la historia de las revoluciones y de los golpes de mano de los caudillos más o menos audaces, sino la relación del proceso seguido por la patria en la conquista de su cultura, o lo que es lo mismo, la historia de la civilización nacional (Finot 1917:xii).

La descripción tradicional

Refiriéndonos a este siglo y a la educación rural o indígena (tema de nuestro comentario) el conocimiento histórico tradicional se reducía a los siguientes aspectos. Todo empezaba con la experiencia de Warisata, en 1931. En realidad, Warisata significó la fundación de la educación rural seguida de la experiencia educativa de Caquiaviri (Axawiri). Elizardo Pérez, Alfredo Guillén Pinto y otros aparecían como los iniciadores de la educación rural e indígena en Bolivia. Algunos antecedentes? Muy pocos. Se mencionaba la creación de escuelas ambulantes, las escuelas normales rurales de Umäla, en zona aimara (1915) y Colomi, en zona quechua (1916) y las Escuelas de Cristo promovidas por el P. José Zampa.

La imagen de Warisata alimentada por el documento autobiográfico de Elizardo Pérez (1962) aparecía como la única experiencia educativa de las naciones oprimidas y del país mismo. Posteriormente, la trascendencia de esa experiencia fue refrendada con la firma de la Reforma Agraria (2 de agosto de 1953) y con la declaración de esa fecha como «día del Indio». Recientemente, a partir de 1984, el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) denominó «Elizardo Pérez» a su Plan de Alfabetización. También se destacó la experiencia educativa de Axawiri, llamada Utama (aimara, lit.=tu

casa), dirigida por los profesores Guillén Pinto (1945), y las escuelas de Vacas y Ucureña, en Cochabamba (Claure 1949 y Dandler 1983).

Por todo ello, la aureola que envolvió a Warisata y a Pérez, así como a otras experiencias protagonizadas por educadores mestizo criollos, produjo una gran sombra que opacó otras experiencias educativas y otros protagonistas. Estos emergen felizmente del anonimato, gracias a trabajos como los que motivan este comentario.

Critica de la visión tradicional

En el curso de esta última década, aparecieron novedosas investigaciones basadas en fuentes documentales y testimonios orales. Indudablemente, el pionero es el original y riguroso historiador aimara Roberto Choque (1984, 1985, 1985a), cuyos datos fueron bien utilizados por Karen Claure (1989). Estos investigadores asumen una perspectiva crítica y utilizan una metodología coherente. Por ejemplo, veamos la posición de Claure:

> Comprender las escuelas indígenas como un hito histórico de fundamental importancia en el resurgimiento de los movimientos campesinos de Bolivia implica también y, necesariamente, estudiarlas desde su verdadera praxis social; es decir, que es preciso dejar de lado, previamente, los juicios de valor criollos acerca del fracaso de estas escuelas y el posible paternalismo de sus impulsores. Esto, porque no nos hemos detenido a investigar la praxis de las escuelas indigenales desde la visión de la oligarquía; sino, desde las luchas del campesinado comunal indígena como punto de referencia (Claure 1989:1S11).

Con esta concepción, Claure concluyó que las escuelas indigenales tuvieron otros gestores diferentes a los descritos por la historia tradicional de la educación boliviana. Así, ella señala:

> ...concluimos que fueron los mismos indígenas quienes iniciaron el establecimiento de estas escuelas como instrumento coadyuvante en sus luchas reivindicativas (Claure 1989:13).

Tanto Choque como Claure asumen la perspectiva de que la lucha por la educación forma parte de los movimientos sociales. Sus trabajos nos ofrecen nuevas interpretaciones del proceso educativo boliviano, mostrándonos aspectos

ignorados hasta entonces por las «historias tradicionales de educación».

Esta investigación renovada tuvo un mayor impulso con los trabajos del Taller de Historia Oral Andina (por ejemplo, THOA 1984 y 1986), cuyos miembros, apoyándose en fuentes documentales tanto como en testimonios orales, contribuyeron a iluminar varios aspectos de la realidad andina de los primeros cincuenta años de este siglo. Estos investigadores ubican a las escuelas indigenales como formas de resistencia comunaria frente al avasallamiento de la minoría colonial dominante, y nos proporcionan material suficiente como para contextualizar correctamente la experiencia educativa de Warisata, su relevancia, trascendencia y limitaciones. La visión crítica de Claure frente a la historiografía educativa tradicional, se halla entonces justificada:

> ...podemos afirmar que analizan Warisata como si hubiera sido realizada en un vacío social fuera de todo contexto y sin relaciones con la sociedad y con la lógica histórica de una formación social en un período dado (Claure 1989:24).

El contexto es diferente: una preocupación criolla que sintonizó con el proceso previo de las escuelas comunales y cacicales indígenas. Claure ubica la experiencia de Warisata en un tercer momento de la política educativa criolla:

> En cuanto al tercer momento, se caracterizó por una renovada búsqueda por educar a los indios desde su mismo entorno cultural y en su propio ayllu. Estos educadores criollos partían de que la educación del campesinado indio, sometido a la servidumbre, implicaba necesariamente 'una condición de libertad'; entonces, buscaron establecer las escuelas en la comunidad libre del pongueaje y así se convirtieron en el centro de salvación y protección de los indígenas, visto desde la perspectiva criolla; más, desde la perspectiva campesina indígena fue el bastión de apoyo para continuar con la lucha por la defensa de la tierra comunitaria (Claure 1989:52-53).

A su modo, Salazar (1983 y 1986) y Siñani (en este libro) como protagonistas, y Subirats y otros (1977) desde afuera, prosiguieron las tareas de exploración testimonial, y la explicación de las causas del fracaso, respectivamente. El libro que comentamos es el aporte más importante de los últimos años para el conocimiento del fenómeno educativo indigenal de la primera mitad de este siglo. Transcurre en tres planos: el estudio interpretativo basado en fuentes documentales y orales, los testimonios directos de

protagonistas o familiares, y la visión comunal de lo educativo.

Cinco estudios novedosos

La primera parte de este libro contiene trabajos de investigación social basados principalmente en documentos de archivo, aunque varios de ellos se apoyan también en fuentes orales. El primero es de Roberto Choque, historiador aimara con amplia trayectoria profesional. Basado sobre todo, en fuentes documentales de la Prefectura y Subprefecturas paceñas, el Redactor del Congreso Nacional y la prensa de la época, nos presenta breves pero importantes informaciones sobre la creación de escuelas rurales en algunos cantones y también en comunidades y haciendas de La Paz, en las décadas de 1920 1930.

En la parte central del trabajo, Choque describe la experiencia educativa de la Sociedad República del Qullasuyu. Allí se puede conocer las relaciones conflictivas del destacado educador aymara Eduardo Leandro Nina Qhispi y sus colaboradores frente a sus enemigos: autoridades provinciales y departamentales, latifundistas y vecinos de pueblos. Las informaciones llegan hasta los pormenores de su detención y proceso judicial en 1933 34.

Luego, nos presenta una riquísima información sobre las experiencias educativas de Warisata y Axawiri basada en la documentación de los conflictos que enfrentaron a estas escuelas con los poderes locales, en especial los corregidores. En el primer caso, la pelea legal es entre los dirigentes de la comunidad de Warisata junto al profesor Pérez contra el Corregidor de Achakachi secundado por los vecinos, terratenientes y autoridades locales, quienes buscaban el fracaso de la experiencia educativa a través del incumplimiento del Decreto Supremo (1936) que expropiaba terrenos en favor de la escuela de Warisata. En el segundo caso, el cura, los vecinos y el corregidor de Axawiri se enfrentaron con los jilaqatas y el prof. Guillén. El conflicto duró cuatro años (1933-1936) y nos muestra el alto nivel de tensión social y los intereses contrapuestos que la educación indígena hizo aflorar.

El segundo trabajo, de Vitaliano Soria, empieza con un apretado resumen histórico de la expansión del estado colonialista en el período republicano: los decretos bolivarianos, la enfiteusis y la exvinculación, así como la resistencia comunal a estos procesos, que se resume en las movilizaciones armadas encabezadas por Pablo Zárate Willka, las movilizaciones legalistas emprendidas por Martín Vásquez y Santos Marka T'ula, los levantamientos de Jesús de

Machaca y Chayanta, el Primer Congreso Indigenal, la guerra del Chaco y la reforma agraria. Luego, Soria analiza la ideología civilizatoria que sustentaron las iniciativas educativas estatales: la política integradora a la bolivianidad, la castellanización forzada, las escuelas fijas y ambulantes, las normales rurales instaladas en distintas provincias y departamentos, hasta la entrada del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación. También se refiere a las Escuelas de Cristo -creadas a partir de 1920- las escuelas adventistas en la década de 1920, y la escuela ayllu de Warisata y el núcleo Utama en la década del 1930.

Finalmente, analiza la reivindicación de la escuela como forma de resistencia de los ayllus y las comunidades frente a los latifundistas y el Estado criollo. El análisis está centrado en el Centro de Aborígenes Bartolomé de las Casas (1930 y 1943) y la Sociedad República del Qullasuyu (1929-33), y recurre a fuentes documentales y a la memoria oral de algunos de sus protagonistas.

El tercer trabajo pertenece a Humberto Mamani. Se refiere a la comprensión y el análisis de la política educativa estatal de alfabetización indigenal entre 1920 y 1943, desde Saavedra hasta el «primer nacionalismo» del MNR. Describe los vaivenes de la «civilización indigenal» y el inicio de la campaña de alfabetización y castellanización forzada para integrar a los pueblos originarios a la sociedad criolla. Uno de los rasgos originales de este trabajo consiste en destacar la dimensión educativa del cuartel y del servicio militar. Al comienzo, los gobernantes, intelectuales y latifundistas agrupados en la Sociedad Rural Boliviana vieron al cuartel como un centro disciplinario, castellanizador, de ciudadanización forzada. Poco a poco la dinámica de la lucha comunaria y cacical revirtió este proceso, utilizando al cuartel como centro de formación de profesores para las escuelas indigenales clandestinas.

El trabajo de Esteban Ticona, basado principalmente en el testimonio oral de Leandro Condori Chura, escribano de Santos Marka T'ula y los caciques apoderados, nos ofrece informaciones adicionales sobre la vida de Eduardo Leandro Nina Qhispi, su origen, su autoeducación, su conflicto y salida de la hacienda de Ch'iwu, sus tareas de alfabetizador y educador y sus afanes de crear un centro cultural y educativo a comienzos de la década del 20, que se plasmaron en la fundación de la Sociedad de Educación Indigenal (1929) que se convertirá en la Sociedad República del Qullasuyu (1930). Ticona concluye con un intento de explicitar los contenidos y sentidos que la educación y la alfabetización tenían para Nina Qhispi.

El artículo de Ramón Conde se ocupa, en su primera parte, de los mismos temas anteriores pero ordenados como componentes de un doble discurso que habría desarrollado el movimiento cacical. Un discurso «hacia afuera», dirigido a la minoría criolla, a su Estado, a sus intelectuales y a la Iglesia, el cual se apoyó en una compleja alianza con abogados, artesanos, trabajadores urbanos y religiosos católicos o evangélicos. En cambio, el discurso «hacia adentro» sería un discurso propio, dirigido hacia los ayllus, y orientado a articular las demandas «hacia afuera» con la reproducción y proyección de las formas originarias de organización social y concepción del mundo. Este discurso habría estado encarnado en instituciones como el Centro Bartolomé de las Casas y la Sociedad República del Qullasuyu, y su fundamental orientación sería la defensa de los derechos de las comunidades, la alfabetización, la recuperación de las tierras usurpadas e, inclusive -como afirma Conde- una «propuesta de autogobierno nacional». Una anotación interesante: el movimiento cacical, después de la sañuda represión de los gobiernos oligárquicos, se transformó según el mismo autor en un original movimiento de Alcaldes Mayores y Menores o Alcaldes Particulares.

> El nuevo movimiento de Alcaldes Mayores y Menores centró su política de lucha y acción en la educación indígena, fortaleciendo e impulsando la educación particular, es decir, creando Escuelas Particulares en el seno mismo de sus ayllus. Por eso es que también se llaman Alcaldes Mayores Particulares. Desde la década de 1930 ya funcionaban muchas escuelas particulares en los departamentos de Oruro y Potosí, y los alcaldes prosiguieron creando muchas otras. En muchas comunidades, aquellas escuelas siguen de pie como testimonio de esta lucha... (Conde, pp. 116-17).

Uno de los líderes de este movimiento fue Toribio Miranda, educador Uru Murato. Su hijo, el profesor Lucas Miranda Mamani -recientemente fallecido- su vida, su formación y su trabajo sacrificado como educador desde 1936 hasta su muerte, es el tema central del trabajo de Ramón Conde. Doblado mérito: haber descubierto la existencia de un destacado y anónimo educador y haber revelado el rol educativo de una nación tradicionalmente oprimida y desconocida por la minoría criolla del país y por los mismos intelectuales aimaras y quechuas.

Los cinco estudios comentados tienen un valor adicional por el tipo de fuentes utilizadas. Los autores trabajaron diligentemente basados en fuentes documentales localizadas tanto en las ciudades como en las propias

comunidades, ayllus y archivos personales de los protagonistas cacicales. Confrontaron esas informaciones con las publicaciones de prensa de la época. Sin embargo, la mayor novedad del trabajo que comentamos es la metodología del testimonio oral como fuente para la investigación histórica. La realización de varias horas de grabaciones con los protagonistas, sus descendientes y el análisis respectivo demuestran las enormes posibilidades de esta fuente. Historiadores con formación en pedagogía y educación podrían ampliar la comprensión e interpretación de estas fuentes, y promover una necesaria renovación metodológica e interpretativa de la historia educacional del país.

Nuevos historiadores, nuevos protagonistas y un nuevo panorama educativo

Choque, Soria, Mamani, Ticona y Conde, todos ellos parte de la joven ciencia social aimara, develan una nueva historia educativa, o mejor dicho, contribuyen a mostrar la verdadera y oculta historia de las luchas aimara-quechuas por la educación. Hechos, datos, protagonistas, circunstancias iluminan un interesante y poderoso movimiento cacical que, según Conde, comenzó con el logro de los siguientes objetivos: Buscar y legalizar los títulos coloniales que aseguraban la posesión comunal de la tierra; reinstalar a los descendientes de los antiguos caciques como herederos y representantes de sus ayllus; y finalmente buscar el reconocimiento estatal de estos descendientes a través de su nombramiento como «apoderados», para que puedan defender a sus ayllus en la lucha legal (Conde, en este volumen, p. 110). En este contexto aparecen experiencias educativas realmente interesantes y que merecen estudios especializados: el Centro Bartolomé de Las Casas ya había fundado noventa y seis escuelas particulares en el Departamento de La Paz. El sentido principal del movimiento educativo cacical, según Vitaliano Soria, era el siguiente:

> El analfabetismo de los comunarios era fuente de todo tipo de abusos y engaños por parte de los hacendados y vecinos mestizos, particularmente en lo que se refiere a los trámites y papeleos de la lucha legal, para cuya realización debían recurrir a tinterillos o abogados mestizos que frecuentemente actuaban en alianza con los patrones... Es por eso que los comunarios perciben la instrucción como un medio de acceso al conocimiento de las leyes criollas, la lectura de los títulos antiguos y todos los trámites de reivindicación de sus tierras.... La escuela se convierte en una estrategia de sobrevivencia, enmarcada en la lucha por frenar las

expropiaciones de tierras comunales y restituir las comunidades usurpadas. La alfabetización se convierte en una necesidad, para conocer las leyes y realizar gestiones reivindicativas en mejores condiciones (Soria, en este vol., pp. 59 y 76).

El mismo Soria transcribe en su trabajo un fragmento de un memorial firmado por destacados líderes comunales como Santos Marka T'ula, Manuel Churki, Julián Siñani y Nicolás Mamani. Allí se prueba el interés de las comunidades y la disposición para el sostenimiento propio de las escuelas.

> A la clase indígena no han dotado [de escuelas, VS], reclamamos de este deber para dedicarnos a la educación de nuestros hijos, por esta razón hemos pedido escuelas en todas las comunidades ya sean sostenidas por el gobierno o por nosotros mismos, que nos vemos privados de la instrucción que hemos pedido el año mil novecientos diecinueve, hasta la fecha no hemos obtenido la venida de las autoridades de provincia... quedándonos en la ignorancia, siendo el blanco de los abusos (cit. en Soria, en este vol.,).P.61.

Es interesante destacar la traducción comunaria del servicio militar obligatorio iniciado por los gobiernos liberales a principios de este siglo. Según el estudio de Mamani, los egresados del cuartel fueron los primeros profesores de estas escuelas sostenidas por los propios comunarios:

> ...el cuartel se había convertido en un semillero de voluntarios para la labor de la alfabetización, ya que los que regresaban con ciertos conocimientos de lectura y escritura tomaban a su cargo la alfabetización de sus con comunarios y participaban así de un movimiento reivindicativo mas amplio (Mamani, p. 86).

Poco a poco, en el período anterior a la experiencia de Warisata aparecen nombres de importantes impulsores de la educación escolar, la mayoría analfabetos y muy pocos sabían firmar. Soria nos ofrece la siguiente lista parcial: Faustino y Marcelino Llanki, Francisco Tanqara, Dionisio Phaxipat'i, Santos Marka T'ula, Celedonio Luna, Julián y Avelino Siñani, Gregorio Ventura (Oruro), Eduardo L. Nina Qhispi, Rufino Willka, Manuel Inka Lipi, Esteban Machaqa, Manuel Ramos (Cochabamba), Agustín Saavedra (Chuquisaca), Casiano Barrientos (Izozog, Santa Cruz), Feliciano Marasa (Potosí) (p. 63). Ramón Conde añade los nombres de numerosos escribanos de origen indígena como Leandro Condori, de Tiwanaku, Plácido Jacinto, de Pakaxi, Rosendo

Zárate y Manuel T'ula, de Ch'uxña Jiläta, Julián Tanqara, de Pakaxi y Lucas Miranda, del Pueblo Uru Murato fueron activistas de ese movimiento cacical (p. 112).

La vertiente testimonial

Los estudios interpretativos comentados se complementan adecuadamente con el acervo de la historia oral, a través de dos valiosos testimonios directos de protagonistas del proceso educativo aimara: Tomasa Siñani de Willca (hija de Avelino Siñani) y Francisco Laura, joven profesor aimara, impulsor de la educación bilingüe e intercultural.

Sobre Avelino Siñani leemos aspectos biográficos que complementan la versión ya publicada anteriormente (Siñani 1986): era trilingüe, hablaba aimara, quechua y castellano; nos habla -a través de su hija- de sus profesores, sus conflictos, arrestos, la participación de su hermano Julián y de su hijo Miguel en tareas educativas, etc. Desde la primera década de este siglo se dedicó a la alfabetización y educación de los comunarios de su región. En 1909, ante el ofrecimiento del Presidente Ismael Montes de «casa, ropa y dinero» a cambio de seguir preparando votantes para el partido liberal, Siñani pidió simplemente un profesor de escuela. También conocemos elementos curriculares y metodológicos originales de su trabajo como educador: trabajo práctico, aprovechamiento de elementos locales, desarrollo de la lengua materna paralela al aprendizaje del castellano, cultivos propios y nuevos, música, etc. Lo confirma el testimonio de doña Tomasa:

> Avelino Siñani nunca quiso que se olvidaran de su propia lengua, su propia costumbre, sino pensaba que todos sus hermanos lleguen a aprender otras cosas: como seres humanos, tienen derecho de conocer otras nuevas cosas (p.131).

Como vemos, ahora ya podemos completar la idea de un tinku histórico. En 1931, a través del encuentro de Siñani y Pérez se encontraron dos modelos educativos y dos historias riquísimas. Aquél venía de la lucha comunal y educativa de décadas antes y éste venía de la Escuela Normal de Maestros de Sucre y de la frustración burocrática del Estado.

El segundo testimonio es de un educador aimara, Francisco Laura. Él relata sus experiencias prácticas en el intento de renovar los métodos y enfoques

tradicionales de la pedagogía, y critica la separación entre la escuela y la vida cotidiana. Propugna una educación basada en la producción y en el trabajo, el uso y estudio de la legua propia, el aprendizaje del castellano como segunda lengua y la participación comunitaria. Toca un tema tabú para maestros y gobernantes: la participación de escolares. Recordemos que desde 1955, el Código de la Educación expropió esas funciones de los padres de familia subordinándolas a los roles de los maestros y autoridades. En ese sentido, el testimonio de Francisco Laura completa y proyecta hacia el futuro la reflexión histórica contenida en los trabajos anteriores: de la crítica a la trayectoria estatal y etnocentrista de la educación, surge la propuesta de un nuevo tipo de escuela, que esté a tono con la realidad multicultural y plurilingüe de nuestro país.

La segunda parte concluye con dos textos, surgidos de la experiencia más propiamente comunaria con respecto a la educación: un cuento recopilado en la zona de Umala, y un rito, practicado en el ayllu quechua hablante de Chari (Charasani, prov. Bautista Saavedra), el cual es descrito y analizado por David Llanos, universitario oriundo de esa misma comunidad.

Ambos textos nos muestran distintas vivencias comunarias, y nos permiten aproximarnos a la visión comunal sobre la educación. El cuento transcurre entre la ironía y el humor, en un contexto de diglosia, de desencuentros entre una cultura e idioma dominantes y otra cultura y lengua dominadas y muestra, en fin, las reacciones comunales ante una agresiva castellanización.

El rito del uqhart'akuy subraya los mecanismos comunitarios andinos que buscan regular las relaciones entre la comunidad, sus miembros, los dioses y la naturaleza. De este contexto ritual no están ausentes mecanismos de discusión, análisis y ritualización de los problemas referidos a la educación. Las comunidades viven en la escuela la esperanza de un futuro mejor para ellos y para sus hijos, pero también perciben los peligros que puede engendrar este tránsito de los niños por el idioma y la cultura dominantes. La comunidad despliega así, un acto de control: los sacerdotes comunarios pagan a los dioses para que sus hijos aprendan bien, para que los profesores enseñen bien, para que los alcaldes escolares trabajen bien, en fin, los malos espíritus se mantengan alejados de los niños y de todos quienes están relacionados con el trabajo escolar. Esperanza sincera mezclada con el mito progresista escolar, pero que revela un afán participativo de la comunidad en el proceso educativo, que no debería ser soslayado. Hoy según las autoridades y los maestros, la participación de la comunidad debe reducirse al Alcalde Escolar o la Junta de auxilio escolar, y

mantenerse lejos de las tareas de planificación, gestión y control del trabajo eduactivo. ¡Cuánto debemos aprender de Avelino Siñani y los comunarios de esa época!

Queda mucho por hacer

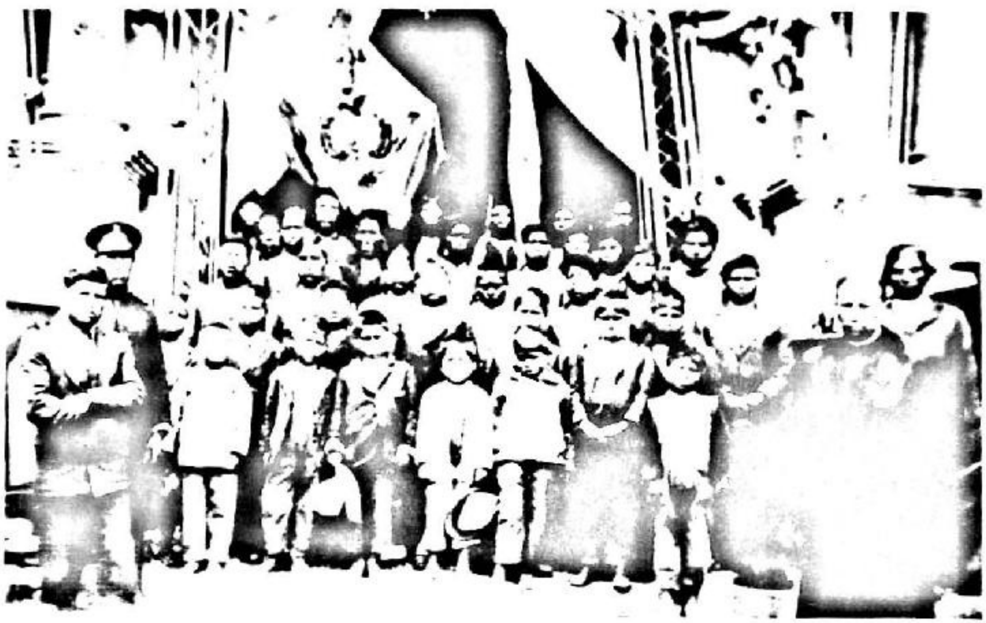
Como vimos, estas informaciones iluminan, por fin, el conocimiento del período anterior a Warisata. Tenemos la esperanza de que estos trabajos estimulen y desafíen a otros investigadores para que trabajen seriamente en el campo virgen de la historia de la educación boliviana, Particularmente, a los investigadores del campo pedagógico y educativo, los profesores, los estudiosos de la educación. Ellos tienen una grata invitación en estos artículos. El surco ha sido abierto. Abonémoslo para que nuestra historia y nuestra educación "crezcan como un árbol" y "florezcan como una flor".

En la misma línea y área de investigación de los autores que comentamos aún queda mucho trabajo. Aún carecemos de estudios, por ejemplo, de las experiencias educativas dirigidas por las iglesias evangélicas Bautista, en la región del Lago Titikaka, y Adventista en la provincia Pakaxi, realizadas en el mismo período del movimiento educativo comunal estudiado en este libro (Sanginés 1968:46 y Soria, en este vol.). De los otros Departamentos se conoce muy poco, casi nada. Es por eso que los trabajos del presente libro constituyen aportes significativos para la reconstrucción de la historia de la educación boliviana, desde diversos planos: como estudios, como testimonios y como vivencias comunitarias. Ojalá sean anticipo de otros más. Basamos nuestra esperanza en las siguientes palabras que cierran el trabajo de Vitaliano Soria:

> Consideramos que es tiempo de reconstruir la historia de nuestros antepasados a través de la historia de los distintos ayllus y comunidades, como fragmentos de una unidad mayor. De este modo, algún día conformaremos la historia global de las naciones originarias. La valía de estas naciones y el orgullo por ellas sólo se obtendrán conociendo el pasado ancestral. (Soria, en este vol., pp. 77-8)

Primera parte:

ESTUDIOS



Caciques, maestros particulares y estudiantes de las escuelas del Centro «Bartolomé de las Casas», en la Iglesia de San Pedro. A la der., Tomas de los Lagos Molina y Santos Marka Hula (aprox. 1928; foto: Archivo del THOA).

La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)

Roberto Choque Canqui
Instituto de Investigaciones Históricas
Universidad Mayor de San Andrés

Antecedentes: la escuela oficial

A principios de este siglo, los intelectuales, educadores y gobernantes o políticos que se ocuparon de la educación del indio, coincidieron en que la «raza indígena» no necesitaba una instrucción superior ni mediana sino una escuela elemental que le permitiera adquirir los conocimientos 'fundamentales de la cultura general del país y de la "vida civilizada". En este sentido la escuela indígena sólo orientaba al indígena hacia su integración a la vida nacional de la minoría boliviana gobernante, no con el fin de que participe en las decisiones nacionales, sino con el de mantener su condición sojuzgada y convertirlo en mano de obra barata para el gamonalismo agro-minero-industrial boliviano. De esa manera, el objetivo principal de la escuela indigenal consitía en transformar al indio en un obrero, agricultor y soldado incomparable. Además, la escuela indigenal debía jugar el papel de neutralizadora de los movimientos o sublevaciones indígenas contra el gamonalismo expoliador.

Entre las materias de enseñanza, se daba: lecto-escritura del castellano, dibujo, historia nacional, religión y trabajos manuales como ser: cartonaje, modelado, albañilería, carpintería, herrería, cultivos agrícolas, etc. A pesar de que existía algún respeto y fomento a la lecto-escritura en lenguas autóctonas andinas, la mayoría de los impulsores de la educación del indio desecharon sin vacilar el aprendizaje de idiomas nativos (quechua, aimara y otros) y propendieron a la castellanizacion de los niños indígenas. De todos modos, muchos de los postulados de la educación indígena fueron boicoteados por los gamonales terratenientes, vecinos y autoridades de los pueblos, quienes trataron de obstaculizar el funcionamiento de escuelas rurales, como hemos de analizar en este estudio.

Con el advenimiento del liberalismo en 1900, se intensificó la preocupación oficial por la educación indigenal. Mediante la ley del 11 de diciembre de 1905 se estableció un premio pecuniario para impulsar el establecimiento de escuelas rurales de primeras letras en las comunidades indigenales (Lora 1979:181); aunque su ejecución tropezó con serias dificultades por causa de la resistencia de los gamonales y vecinos de los pueblos provinciales o cantonales.

Antes de ir a las decisiones de mayor profundidad y complejidad, primeramente se implantaron las llamadas «escuelas ambulantes», sistema que había sido experimentado en Norte América. La misión de los maestros ambulantes era la de recorrer en forma permanente un circuito determinado, es decir «un mismo maestro tenía que desempeñar el cargo de dos comunidades separadas por distancias de cinco o seis kilómetros» (Pérez 1962:63), dando lecciones periódicas que consistían en enseñar los rudimentos de la lectura y escritura, además de algunas nociones de moral y religión. Este sistema evidentemente tuvo la ventaja de dar una mayor accesibilidad a los indígenas para su alfabetización, puesto que éstos no podían recorrer grandes distancias para asistir a una escuela cantonal o municipal.

Sin embargo, para el Ministro de Instrucción, Juan Misael Saracho, se podía constatar con amargura que los resultados de ese sistema no fueron satisfactorios. En vista de ello, era mejor pensar en la fundación de centros de enseñanza fijos en vez del recorrido de los maestros ambulantes. Pero para lograrlo era urgente la formación de recursos humanos, o sea el establecimiento de escuelas normales rurales para la formación de preceptores de indígenas. En 1910, fue fundada la Escuela Normal de Preceptores Indígenas en Supukachi, luego la de Umala en 1915, Qulumi en 1916 (Cochabamba), Puna en 1917 y posteriormente las otras normales rurales. Pero desgraciadamente estos centros de formación docente fueron clausurados durante el gobierno de Bautista Saavedra (Perez 1962:67-69). Paralelamente, se empezó con la creación de muchas escuelas rurales en diferentes partes del territorio nacional, como veremos en seguida.

Se evidencia que en 1906 el Senado Nacional tenía para su consideración el proyecto de ley «relativo al establecimiento de escuelas primarias destinadas a la instrucción de los indios en los cantones de Guaqui, Callapa, Caquingora, Calamarca, Ayo Ayo, Sicasica, Umala, y Caquiaviri» (AHHCN-RSN t II, 1906: 104). Claro está, este proyecto no fue aprobado, pretextando que el informe de la Comisión de Instrucción Pública era desfavorable (Ibid.). Hasta 1911, había

algunas escuelas indigenales funcionando en distintas comunidades, como hemos de notar más adelante. Así, en la provincia de Umasuyu, según el informe del Subprefecto a su superior, funcionaban unas doce escuelas fiscales en los pueblos, que impartían instrucción a los hijos de los vecinos, además de nueve escuelas rurales (indigenales) en algunas comunidades y tres escuelas municipales en los pueblos más importantes: Achakachi y Pukarani. Todas ellas contaban con un total de 1071 alumnos (Informe de 20-IV-11, en ALP-EP 1911). Estas escuelas fiscales datan de los primeros años de la República, y fueron establecidas casi en todos los pueblos de la provincia Umasuyu, con excepción de Puerto Pérez. Sin embargo, las escuelas rurales solamente funcionaban en cinco cantones: Warina con tres establecimientos, Tikina con dos, Kupaqawana con dos, Pukarani con uno y Peñas con uno; todos ellos con un total de 396 alumnos. En comparación con las escuelas de los pueblos, esta cantidad de alumnos representaba en toda la provincia solamente un 36.9% de la cifra anterior. Según criterio del mismo Subprefecto, en esos momentos era necesario el establecimiento de otras escuelas rurales, especialmente en las comunidades de Warisata y Punkuniuyu (jurisdicción de Achakachi) y Qaläqi (jurisdicción de Wat'a), por tener éstas un «crecido número de indígenas». Pero cada una de las escuelas a fundarse debería contar «con 50 alumnos por lo menos» (Informe del 20-IV-11, ibid.).

En 1916, no existían escuelas en casi en ningún pueblo de la provincia Muñecas, pero en el pueblo de Amarit'i, con mas de tres mil habitantes casi en su totalidad indígenas, los pobladores ofrecían proporcionar y pagar «un preceptor siempre que se le provea y favorezca con textos y útiles escolares» (ALP-CP 1916:63). En Amarit'i ya existían algunas ecuelas particulares, especialmente en las comunidades de Chaxlaya y Qanlaya (ALP-CP 1916-312). Hasta 1921, la creación de escuelas indigenales había crecido considerablemente en algunos ayllus y comunidades. Marcelino Llanki, hijo del Cacique de Jesús de Machaqa, Faustino Llanki, indudablemente fue uno de los destacados impulsores de la creación de escuelas en las comunidades de Yawriri y Qhunqhu. Por este motivo, fue sindicado por los vecinos de ese pueblo como «insubordinador de la indiada bajo la capa de ser preceptor ambulante» (cit. en Choque 1987).

El 22 de febrero de 1922, el Presidente de la República, Bautista Saavedra, que permitió la clausura de las normales rurales, le recordaba lo siguiente al presidente de la H. Cámara de Diputados:

> ... cuando el actual jefe del Estado tuvo en honor de formar parte de la Corporación Legislativa, presentó el proyecto de ley que acompaña tendiente a procurar que las comunidades de indígenas y los dueños de fundos, cooperen a la acción pública del sostenimiento de planteles de primera enseñanza. Se buscó ante todo que por el número de los colonos dado el cual se empieza la extensión de la heredad y su rendimiento, no se impusiera una fuerte carga sino una contribución adecuada a sus recursos, beneficiosas para el interés general y para el propietario mismo que ganaría mucho ciertamente con la alfabetización de los peones (cit. en Nina Qhispi 1933:6).

El proyecto de ley que proponía Saavedra se refería concretamente a que todo propietario de fundo rústico con 60 peones estaba obligado a mantener una «escuela elemental» y los que no tenían esa cantidad de peones podían asociarse con otros para sostener una escuela común. Para ello, el Ministro de Instrucción debía suministrar gratuitamente a las escuelas establecidas los muebles, enseres, útiles y textos de enseñanza que les eran indispensables. Los propietarios «comprendidos en esa ley que emitieron en el tiempo y forma que el Ejecutivo reglamente, el establecimiento de escuelas», corrían el riesgo de pagar la multa de Bs. 300 anuales, suma que se iba a destinar al «sostenimiento de escuelas rurales» (Ibid.)

El interés por la creación de escuelas indigenales no se redujo a la preocupación del Estado sino que partió de los mismos indios comunarios o colonos de haciendas; porque los patrones y vecinos de los pueblos más bien se resistían al establecimiento de ellas en sus propiedades e incluso en las comunidades.

En base a este proyecto de ley, el gobierno autorizaba el establecimiento de escuelas rurales cuando los interesados las solicitaban. Así, el 15 de agosto de 1922, el Gobierno, de conformidad al artículo 72 del Estado General de Instrucción y de acuerdo al informe de la Universidad de La Paz, autorizó a Basilio Jawira, Gervasio Kallisaya y Juan Lipi para que establezcan una escuela primaria mixta libre en la comunidad de Pukuru, situada en el Canton Wat'a de la provincia Umasuyu (cit. en Nina Qhispi 1933:3). El 7 de octubre del mismo año, el Gobierno autorizó el establecimiento de una escuela primaria (mixta libre) en la jurisdicción del cantón Pukarani, la cual fue concretada a pedido de los comunarios de Ikiyaka, Tumuyo, Antapata, Hospital, Qutaquta, Chimaya y Qulisaya (Ibid.).

Entre 1928 y 1930, los principales fundadores de estas escuelas indigenales

en las regiones altiplánicas, especialmente en La Paz, fueron Eduardo Leandro Nina Quispi, Manuel Lipi y su esposa, Petrona Kallisaya, quienes promocionaron a numerosos alumnos. Así, Eduardo L. Nina Quispi, en su escuela de la calle Yanacocha de La Paz, promocionó en 1928 a 21 alumnos; en 1929 a 2000 alumnos (sic.) y en 1930 a 1681 alumnos. Por su parte, Manuel Inka Lipi y su esposa, en la comunidad Pukuru del cantón Santiago de Watta (Umasuyu), promocionaron a 74 alumnos el 12 de noviembre de 1930 y a 51 alumnos el 18 de diciembre de ese año (Nina Qhispi 1933:1).

Estos datos aún incompletos -pues corresponden sólo a algunos impulsores de la educación indigenal- nos sirven para mostrar el gran interés de los indígenas por el establecimiento de escuelas para sus hijos. Las solicitudes de creación de establecimientos educativos en distintas comunidades continuaron incrementándose hasta después de la guerra del Chaco.

1. La Sociedad República del Qullasuyu

Entre los indígenas aimaras de La Paz no faltó iniciativa e interés para fundar un centro educacional a nivel nacional para todas las comunidades (o ayllus) de la República . Mientras las autoridades educativas se esforzaban por establecer escuelas normales rurales en el Altiplano, especialmente en Axawiri . y Warisata, los propios indígenas, ya sea comunarios, colonos o citadinos, se lanzaron a la creación de un centro educativo que coadyuve a la enseñanza y al movimiento de reivindicación de sus tierras. Esta institución se constituyó de hecho en un centro generador de ideas y de hombres entrenados contra el sistema imperante. La institución en cuestión fue denominada Sociedad República del Qullasuyu. La Sociedad fue fundada en la ciudad de La Paz, el 8 de agosto de 1930, por el indígena Eduardo Leandro Nina Qhispi, que fue un destacado impulsor de la educación indigenal (Nina Qhispi 1932, en ALP-EP 1933). A partir de su fundación, la Sociedad o «Centro Educativo» Qullasuyu tuvo múltiples actividades. A los diez días de su fundación, el 18 de agosto del mismo año, la primera impresión sobre su presidente fue expresada en los siguientes términos:

> El esforzado indígena Nina Quispe que en un arranque de eclosión cívica ha resuelto iniciar la fundación de la República del «Collasuyo» a base de su obra dinámica educacional (Nina Qhispi 1932:5).

Por otra parte, el semanario «Claridad», órgano de prensa de la ciudad de

La Paz, comentaba sobre la admirable labor de Nina Qhispi, indicando que éste había estado trabajando silenciosamente «por la grandeza del Collasuyo, dedicándole todas sus atenciones y energías para su resurgimiento, dejando a un lado la política y las inútiles discusiones sobre el origen de la crisis mundial, ni tanto disparate que en ese momento embarga la atención de todos los mandatarios del mundo», y elogiaba el hecho de que firme y convencido, siguiera «instruyendo a los suyos dotándoles del tributo del saber» (Ibid:4).

El Centro Educativo Qullasuyu era una institución comunitaria de ayllus, y su dinámica acción se había extendido a las comunidades de varios Departamentos de la República, cuyos linderos o mojones la separaban de las demás de América (Ibid:1). La división política de Bolivia es consignada en el documento, incluyendo el Departamento del Litoral. Según Nina Qhispi, este ordenamiento político ha sido mantenido y obedecido «por todos los bolivianos para conservar la libertad» (Ibid:5). Pero la mayoría de la población boliviana históricamente ha sido siempre indígena, con sus raíces culturales preincaicas e incaicas. El documento señala que los idiomas aimara y quechua eran hablados por la mayoría de la «raza indígena», en tanto que el castellano lo hablaban los blancomestizos, a quienes los indios debían considerar como sus hermanos (Ibid.).

La nueva institución estaba constituida por «todos los delegados e hilacatas de las distintas comunidades del Departamento de La Paz», situadas en las catorce provincias que entonces formaban este Departamento: Murillo, Ingavi, Los Andes, Umasuyu, Larikaxa, Muñecas, Camacho, Caupolicán, Loayza, Sikasika, Pakaxi, Nor Yungas, Sud Yungas e Inkasiwi (ALP CP: Obispado, Legión Cívica, varios, 1933).

Desde luego, el Centro Educativo Qullasuyu pareciera que no causaba sospecha entre la oligarquía gamonal, puesto que contaba con la simpatía de algunos personajes importantes del país o estudiosos de las culturas pretéritas del Qullasuyu. Así, Arthur Posnansky, estudioso de la cultura Tiwanakota, respondiendo a un oficio de Nina Qhispi, le decía: «...me cabe indicar que el acto de la expresada colocación de la kantuta sobre la wipala, con la asistencia de los representantes indigenales, caciques y elementos representativos», programado para el domingo 27 de diciembre, se llevaría a cabo en el local del Club Bancario, donde funcionaba una «exposición indianista» y donde se esperaba para honrar ese «solemne acto, por parte de la clase indigenal en su mayor número posible» (Carta de 26-XII-31, en Nina Qhispi 1932:10).

Seguramente para ese acto, Nina Qhispi también invitó al señor Presidente de la República, más que todo con el propósito de contribuir a los festejos de la «Semana Indianista». El Presidente, contestando a su invitación, expresó su deseo de que los trabajos de la sociedad presidida por Nina Qhispi «tengan por mira la grandeza de Bolivia, que es nuestra patria común» (28-XII-31, Ibid.). También el ejército de Bolivia, a través del Estado Mayor, respondiendo a un oficio de Nina Qhispi, fechado el 30 de diciembre del mismo año, le expresó haber recibido los boletines en los que se transcribían las peticiones de varios comunarios, considerando muy plausible la actitud asumida por la raza indígena en lo que se refería «a levantar su nivel moral y cultural». Asimismo, sobre el servicio militar le manifestó que se había impuesto desde hace mucho tiempo la obligación de encaminar y encauzar las actividades de los conscriptos por medio de la persuasión. Aclaraba que el trato que se dispensaba en el ejército al soldado hasta ese momento, era humanitario y de «absoluta igualdad». Finalmente, al igual que el Presidente de la República, deseó felicidades y prosperidad a todos y cada uno de los miembros de la mencionada institución indigenal (2-I-32, en Ibid:10).

Eduardo L. Nina Qhispi, seguramente con el objeto de fortalecer y asegurar el funcionamiento de la institución que dirigía, debido al clima adverso y a las circunstancias desfavorables para sus propósitos, tuvo que buscar a veces el apoyo de un gobierno de turno o simpatizar con éste.

Una vez que estalló la guerra del Chaco, Nina Qhispi, al conocer las asechanzas de los enemigos del Gobierno, cursó una nota de apoyo al Presidente, Dr. Daniel Salamanca, manifestándole que estuvo «hondamente conmovido por la incomprensión momentánea de parte de algunos elementos impresionables que han llegado al punto de faltar a la autoridad cometiendo un desacato». Con tal motivo, la Sociedad que presidía le hizo llegar «su voz de protesta contra semejantes actitudes», y le manifestó su intención de congregarse «alrededor de la autoridad suprema de la nación, para que continué su camino» (5 X 32, en Ibid:10). La respuesta del Presidente no se dejó esperar. Al día siguiente, le manifestaba: «tengo grato manifestarle que quedo muy agradecido de su voz de protesta, ya que ella esta inspirada por un desinteresado patriotismo» (Ibid.:11).

A pesar de todo ello, el presidente de la Sociedad República del Qullasuyu fue duramente combatido por algunos elementos políticos, quienes, ya sea dentro o fuera del gobierno, empezaron a conspirar contra el funcionamiento

de esa institución indigenal. Así, el Subprefecto de la provincia Umasuyu, informado sobre los sucesos de Janq'uraymi al Prefecto de La Paz, le manifestó, entre otras cosas, que era «indispensable establecer una estricta vigilancia» sobre las actividades de los indígenas Santos Marka T'ula y Eduardo L. Nina Qhispi, éste último profesor de escuelas indigenales, debido a que ejercían «una poderosa influencia sobre los comunarios del Departamento» (14-XI-32, en ALP - CP Umasuyu, 1932). A los diez días de esta denuncia, el 24 de noviembre, la autoridad judicial le había decomisado todos sus documentos personales a Eduardo L. Nina Qhispi, además de todo el archivo y la correspondencia oficial del Centro Educativo Qullasuyu. Sin embargo, con esta medida, no logró conseguir los «papeles comprometedores» y la «propaganda comunista» que buscaba.

El decomiso de la documentación de la Sociedad, no fue sino el inicio de la represión. Inmediatamente, procedieron a la detención y tortura de algunos de sus miembros. Más adelante, Nina Qhispi protestaría ante el prefecto en los siguientes términos:

> Ya que nuestra acción cultural se refleja por nuestra documentación y actuaciones oficiales, de las que se comunica a las autoridades constituídas, probándose que no realizamos manifestaciones ocultas, queremos poner en su conocimiento de que nuestros arrestados han sido sometidos a torturas y vejaciones de parte de ciertos individuos, lo que también pongo en su conocimiento para que se sirva disponer la libertad de ellos (Nina al Prefecto, 4I-V-33, en ALP - CP 1933).

Los celos políticos, más que cualquier otro factor, fueron determinantes para la destrucción de la Sociedad República del Qullasuyu, pues su funcionamiento había impactado en el ámbito nacional. El presidente y los demás miembros de esa institución tuvieron que buscar el apoyo de los poderes públicos y de la Iglesia para salvar la existencia de su institución, pero les resultó muy difícil enfrentar a enemigos que tenían todo el poder de decisión y el respaldo oficial.

El 23 de enero de 1933, Eduardo L. Nina Qhispi y su secretario de actas, Juan de Dios Sirpatiku, se dirigen al ilustrísimo obispo de la diócesis, para manifestarle que la Sociedad Indigenal que presidían deseaba proseguir sus labores bajo los auspicios de «Nuestra señora Madre, la virgen de La Paz, cuyo culto se celebra el día de mañana /y/ quiere poner bajo su generosa

protección las gestiones tendientes al reconocimiento de los títulos coloniales sobre sus pertenencias, así como las de las tierras de Manso y Ñuflo de Chávez que en estos momentos detenta el pueblo guaraní». En cuanto a los soldados bolivianos que se encontraban en el Chaco, dijeron: «queremos a su sagrada imagen rogar por la vida y salud de nuestros hijos que combaten en el Sudeste defendiendo la soberanía nacional, mellada salvajemente por el rapáz Guaraní. Además de su adhesión y recuerdo, ofrecieron para el día siguiente «una coronación de kantutas a la Santísima Virgen de Nuestra Señora de La Paz» (ALP - CP 1933: Obispado, Legión Cívica, varios).

Ante la falta de garantías y la amenaza de represión que se cernía sobre la Sociedad, el 25 de enero de 1933, Eduardo L. Nina Qhispi y Juan de Dios Sirpatiku, presidente y secretario de actas, respectivamente, solicitaron al Prefecto de La Paz, autorización para celebrar en la basílica una misa de acción de gracias por el país con la asistencia de la Sociedad República del Qullasuyu, portando su estandarte. Además, el objeto de esta solicitud era el de advertir a la autoridad prefectural que el acto religioso no debía ser confundido con actos políticos, porque como quiera que a él debían concurrir sus caciques, delegados y representantes, jilaqatas y alcaldes de las comunidades, podía ser utilizado por la policía o por algunos elementos para señalarlo como acto de indisciplina o subversión. Dada la perjuiciosa acusación de «comunistas» que se había propalado ante el jefe de investigaciones, pidieron que la autoridad prefectural prevenga a la policía de no tomar «ninguna medida de violencia» (ALP CP 1933, Ibid.). No sabemos si el acto fue llevado a cabo o no, dado que los celos por las actividades de los miembros de esa institución indigenal no cesaba en perjudicar su continuidad.

Pasado un mes, el 28 de marzo de 1933, Eduardo L. Nina Qhispi y Manuel Inka Lipi , se dirigieron al Prefecto manifestando estar :

> ...profundamente indignados por la sindicación de comunistas que se ha permitido hacer el señor Jefe de la Legión Cívica haciéndose eco de la denuncia de un individuo descalificado llamado Nicolás Montes Ochoa o Montes de Oca, quien ha tenido la habilidad de sugestionarlo a aquél haciéndole creer hechos absolutamente falsos, inspirados por un ruin y mezquino sentimiento de venganza, por las fechorías cometidas en Santiago de Machaca (ALP - CP 1933: Ibid.).

A los pocos días, efectivamente Nina Qhispi y otros indígenas fueron

detenidos. El 5 de mayo, los indígenas Alejandro Qhispi y Manuel Inka Lipi hicieron conocer su protesta al Prefecto de La Paz, manifestando: «hace ya más de una semana han sido sometidos a detención los indígenas Eduardo L. Quispe, Mariano Quispe, Esteban Machaca y otros» a quienes se acusaba de realizar «propaganda comunista», lo que para ellos era una falsedad puesto que habían «demostrado por innumerables pruebas y atenciones» que sus actividades no eran «sino tendientes a la instalación de escuelas de alfabetización de los indígenas», que se encontraban «sumidos en la ignorancia más grande». Aclaraban también que su propósito era que sus «títulos de propiedad sean arreglados conforme a los títulos revisitarios», obtenidos desde 1884. En ese entendido, las actividades de los detenidos eran suficientemente claras y se encontraban «a la vista de las autoridades y particulares» y por lo tanto no constituían actos delictivos, puesto que las mismas autoridades «han autorizado los poderes que /portan/ los indígenas comunarios» (ALP - CP 1933:0bispado, Legión Cívica, varios). Los peticionarios se preguntaban: ¿cuál era el motivo de la persecución y detención de estos indígenas, algunos de los cuales eran ancianos? El pretexto era haber realizado propaganda comunista, pero la verdadera causa eran los reclamos que realizó la Sociedad acerca de la delimitación de tierras comunarias.

Los detenidos fueron recluídos en el cuartel de carabineros sin proceso alguno, pues el iniciado hacía algún tiempo contra algunos representantes indigenales se encontraba en el Juzgado 1°. de Instrucción, donde habían prestado declaraciones indagatorias y luego habían sido puestos en libertad, «seguramente por no haber suficientes pruebas contra ellos» sobre los supuestos delitos denunciados. Los denunciantes alegaron: «parece que se tratara nada más que causarles molestias con arrestos... por orden del Fiscal de Distrito», ya que no sabían «por qué motivos se ha ensañado con ellos acusándolos de comunistas», lo cual no podían comprender, ya que como indígenas eran propietarios de sus tierras, por cuya delimitación iban reclamando y sólo éste podía ser el motivo de su encarcelamiento. Los peticionarios, esposas e hijos de los detenidos aclararon que nada tenían que ver con los trajines de que se les sindicaba, porque nunca se habían dedicado «a otra cosa que a buscar un futuro honorable para los indígenas», siempre «de acuerdo a los sentimientos patrióticos». El documento termina señalando que, si la máxima autoridad departamental:

> ...no conoce el atropello que están cometiendo con nuestros representantes... con su espíritu verazmente justo y patriota, se sirva ordenar la libertad de

los indígenas nombrados, que se encuentran sufriendo una detención injusta en el cuartel de carabineros, sometidos a trabajos forzados (ALP-CP 1933, Ibid.).

No se sabe cuál fue la respuesta del Prefecto ni su actitud con relación a este reclamo. Sin embargo, estando aún Nina Qhispi en la cárcel, a mediados de mayo de 1934, el Tcnl. Justiniano Zegarrundo, Comandante de la Legión Civica, lanzó una acusación abierta y alarmante contra él:

> La 'legión cívica' que inició una laboriosa campaña contra los comunistas, adelantándose a la última sublevación indigenal del altiplano ha tomado medidas contra uno que se titulaba nada menos que Presidente de la República Kollasuyo, llamado Eduardo Nina Quispe, indígena que valiéndose de su condición de fundador de escuelas rurales, consiguió imponerse sobre la enorme raza indígena tejiendo, indudablemente, una vasta organización subversiva (Zegarrundo al Prefecto, 18-V-34, en ALP-EP 1934).

Los datos recogidos en fuentes primarias, que aún falta escudriñar, sobre la Sociedad de la República del Qullasuyu y sus miembros, nos permiten reflexionar sobre esta institución, que fue creada por los propios indígenas, y contó con el respaldo de delegados y jilaqatas de diferentes comunidades de todo el país. Al cabo de dos años de existencia, y a pesar de haber sido recibida al principio con simpatía por algunas autoridades del gobierno e intelectuales, la Sociedad fue atacada y reprimida abiertamente por los gamonales y la Legión Cívica, que con el pretexto de sublevación y de realizar propaganda comunista, lograron la reclusión de sus miembros en el Panóptico y el decomiso de toda su documentación.

2. La escuela indigenal de Warisata y el gamonalismo de Achakachi

La llamada Escuela Profesional de Indígenas de Warisata fue fundada el 2 de agosto de 1931 en presencia de autoridades superiores del gobierno y de la provincia Umasuyu. La fecha de fundación de la mencionada escuela ha servido después para celebrar el Día del Indio y posteriormente la Reforma Agraria. Desde entonces, tanto el establecimiento educacional de Warisata como la Reforma Agraria de 1953 constituyeron dos hechos trascendentales para los bolivianos, especialmente para el campesino aimara y quechua. Ambos hechos son constantemente mencionados en los actos oficiales por los gobiernos

nacionalistas o izquierdistas y por educadores y políticos, como obras de la revolución nacional en favor del indio de ayer y del campesino de hoy. Sin embargo, en los hechos reales, revisadas las fuentes escritas y confrontadas con testimonios de fuentes orales de propios actores, se ve que las intenciones de sus propugnadores y sus alcances son diferentes.

La Escuela Indigenal de Warisata, obra de Elizardo Pérez, fue concebida como centro experimental para la educación del indio en el Altiplano paceño, entendiendo la educación del indio como un soporte a los intereses de la clase dominante constituida por los hacendados, mineros e industriales a través de la instrucción escolar y militar. Las iniciativas indigenistas oficiales tropezaron, sin embargo, con una oposición feudal por parte de la rosca terrateniente y de los sectores mestizos asentados en las poblaciones rurales.

En un oficio enviado a la Prefectura a fines de noviembre de 1933 -más de dos años después de su fundación- , Elizardo Pérez señalaba que la organización de la Escuela Indigenal de Warisata continuaba en la fase experimental, indicando que todo proceso educativo necesitaba incorporar las «rectificaciones necesarias» para el desarrollo de su plan. Se consideraba que, hasta el momento, los resultados de la concepción experimental de Warisata eran «bastante promisores» (Pérez al Prefecto, 27-XI-33, en ALP-CP 1933: Umasuyu). El funcionamiento de un Consejo Parlamento Amawt'a era uno de estos medios experimentales para el asesoramiento comunal a la escuela ayllu de Warisata, especialmente en tareas de infraestructura y disciplina escolar. En este sentido, Pérez intentó resucitar una antigua institución incaica que fue liquidada con la invasión hispana: es por eso que resulta dudoso el que su verdadero sentido y funcionamiento original fueran bien comprendidos. Es así que el papel de Amawt'a fue reducido al de simple comisario o vigilante del comportamiento de los alumnos y de la concurrencia comunaria a los trabajos de construcción de Warisata.

Veamos ahora, en base a fuentes primarias, cuál fue la actitud del corregidor y los vecinos del pueblo de Achakachi frente al funcionamiento de la Escuela Indigenal de Warisata. En abril de 1934, el Ministro de Gobierno comunicó al Prefecto de la Paz, que había puesto en conocimiento de su despacho las denuncias formuladas por el Director General de Eduación Indigenal contra el

---

[1]. Copia legalizada anexa al expediente del «Proceso administrativo seguido contra el corregidor de Achacachi, Sixto Hernani por varios hechos atribuidos a la Escuela de Warisata».

Corregidor de Achakachi, Sixto Hernani, por los atropellos cometidos contra los indígenas Mariano Wanka y Pedro Rojas; como consecuencia de ello, solicitó su destitución (5-IV-34, en ALP-EP 1934)[1].

Este Corregidor fue sindicado de tratar violentamente y ultrajar a los mencionados indigenas, miembros del Parlamento Amawt'a de Warisata, por «el delito de colaborar en la edificación y progreso de dicho prestigioso plantel». Hernani había denigrado a Mariano Wanka «hasta el extremo de flagelarlo y darle furiosos golpes de puño», dejándole «huellas en el rostro». Además, conminaba «a toda la indiada de Warisata, so pena de mayores atropellos y de encarcelamiento» para que se abstenga de colaborar en los trabajos de la escuela. Para que sus intentos tengan mayor efecto, Hernani calumnió al director de la escuela denunciando que «recibía fuertes sumas de dinero, por concepto de salarios para los trabajadores, que él se embolsillaba» (Ibid.:7v.).

El Ministro de Gobierno recibió estas denuncias de parte del director de Warisata «a vía de información». Por su parte, el Ministro de Instrucción le expresó su preocupación, señalando que era «urgente tomar medidas enérgicas en defensa de la educación del indio», y acusando al corregidor como un «personaje clásico en la vida de nuestras instituciones /que/ ha sido siempre el eterno explotador del autóctono, indefenso por su ignorancia y su analfabetismo y será, por igual razón, el infatigable enemigo de la educación indigenal» (Ibid.). Denuncia también al Corregidor de Axawiri como «gamonal de esa aldea» (Ibid.:3).

El 2 de mayo, el Prefecto envía un telegrama al Subprefecto de Umasuyu, comunicándole sobre las denuncias existentes en su despacho contra el Corregidor de Achakachi (ALP-CP-T, 2-V-34). Al día siguiente, la prensa reacciona publicando un artículo con el título: «La Escuela Indijenal de Huarisata ha sido atropellada por un Corregidor». El cronista denuncia a Hernani como un «mal funcionario que hace uso indebido de las atribuciones que le ha dado la nación» y sugiere su inmediata destitución, añadiendo: «Huarisata es la institución educacional mejor lograda en nuestro país. Ministros de Estado, diplomaticos, hombres de letras han visitado aquel magnífico establecimiento, obra en su mayor parte del esfuerzo indigenal /y/ no han tenido sino palabras de encomio para esa institución que hace honor a nuestro país « (El Diario, 3-V- 34, en ALP-EP 1934). Pocos días más tarde, el Prefecto reitera al Subprefecto las denuncias existentes contra Sixto Hernani, por parte del director de Warisata y los indígenas Pedro Rojas y Mariano Wanka (ALP-CP-T,-11-V-34).

La reacción del Corregidor no se dejó esperar. Luego de conocer que la Prefectura había resuelto organizar un proceso administrativo contra él sobre varios hechos, se quejó al Juez de Partido, manifestando asombro por el «grave perjuicio a sus intereses» (14-V-34, en Ibid.:1). No obstante, la suspensión de su cargo se hizo efectiva, ante lo cual dirigió un oficio al Prefecto, reclamando contra esa decisión, que según Hernani fue producida por «quejas de los profesores y amautas de Huarizata, quienes, además de calumniarme, me han difamado por la prensa». Intentando retomar la ofensiva, solicitó al Prefecto «ordenar la prosecución del juicio infamatorio» (Hernani al Prefecto, Achakachi 24-V-34, en ALP-CP 1934).

El apoyo de los vecinos de Achakachi al Corregidor fue total. Antes de su destitución, el vecindario de ese pueblo levantó un acta de amparo a favor de Hernani, «sin distinción de colores políticos ni clases sociales ni sexo», considerando que todos los cargos imputados contra él eran calumnias o difamaciones (La Patria, 31-V-34, en ALP-EP 1934). Esto quiere decir que los gamonales de Achakachi, en el momento de defender sus intereses locales, olvidaban sus diferencias políticas y sociales para respaldar a una autoridad que velaba por los privilegios comunes de todos los vecinos de ese pueblo.

Pasado este primer episodio de confrontación contra Warisata, en julio de 1936, los vecinos y hacendados de Achakachi expresaron hipócritamente al Subprefecto de Umasuyu que no habían «omitido esfuerzo alguno para prestar toda su colaboración a la fundación de la Escuela Indigenal de Huarizata... sin remuneración de algunas tierras y servicios personales» de sus colonos, aduciendo que estaban contribuyendo en «dar un paso hacia la civilización del indio». Sin embargo, manifestaron haber sufrido «el desengaño más grande... porque en vez de ser aquel lugar un centro de ilustración para el desdichado indio se ha convertido en sitio de especulaciones y engaños al mismo indio». Esta situación era atribuida a la intención de sus impulsores, de «apropiarse de sus pequeños bienes y... encaminarlos al terreno de la discordia entre patrones y ellos, todo esto desenvuelto por el lucrativo de Elizardo Pérez, que ha encontrado hacienda, dinero, finca y peones en aquel lugar». Los vecinos puntualizaron sus acusaciones contra Pérez en los siguientes terminos:

> Ha hecho consentir a la desgraciada raza indígena que ellos no deben prestar ningún servicio a los propietarios y que él ya había gestionado esto y sólo le faltaba dinero con cuyo inicuo proceder se llena de plata. Ha engañado a estos indios su trabajo, pues haciéndolos trabajar adobes, cortar piedras,

levantar paredes, no les han abonado un centavo, sin embargo las planillas de pago y cobro son puntuales, yendo a parar a los bolsillos de Pérez que hoy se encuentra orgulloso de dinero trocando su miserable situación de antes por la de acaudalado. Por último les ha hecho consentir que ya están libres de todo servicio y que deben expulsar a los patrones y si hay intimidación proceder a su exterminio (Vecinos al Subprefecto, 25-VII-36, en ALP EP 1936).

Las intenciones antigamonales atribuidas a Warisata fueron consideradas una «terrible sentencia contra los pobladores», que no sólo afectaba a Achakachi sino a toda el área rural, puesto que «donde hubo reclamo de patrón no faltaba la amenaza del indio», que se consideraba «furibunda». En tono catastrófico, anunciaban una «hecatombe terrible» que culminaría en un gran levantamiento indio y tendría consecuencias «sangrientas y terribles» (Ibid.).

No cabe duda que las acusaciones de los vecinos de Achakachi contra Elizardo Pérez, tenían un fondo político anti-indigenista que tenía como fin la defensa de los intereses patronales, tanto locales como regionales. A pesar de estas acusaciones, la construcción de la escuela indigenal en Warisata continuó sin interrupción, aunque en medio de la permanente hostilidad de los vecinos y gamonales de la región. El mismo Pérez atestiguó años después, que hacia 1938, las autoridades y el vecindario continuaron acechando la escuela, pretextando que sus profesores hacían propaganda subversiva (Pérez 1963: 311).

Por ese entonces, ya la labor de Pérez había sido reconocida por el Estado y por los gobiernos militares reformistas de Toro y Busch, quienes lo nombraron Director General de Educación Indigenal. El 10 de septiembre de 1938, el Subprefecto de Umasuyu envió un telegrama al Ministro de Educación, al Fiscal de Distrito y al Prefecto, indicando que los indígenas que estaban colaborando con esa escuela tenían amplias garantías por parte de la autoridad subprefectural, debiendo cumplir con sus determinaciones de respeto a la propiedad ajena, a fin de que haya «armonización, trabajo y se eviten molestias a las autoridades superiores» (ALP-CP T: Umasuyu 10 IX 38). El Subprefecto invitó a esas altas autoridades a visitar la escuela para «despejar malos entendidos», garantizar la labor de los indígenas de Warisata, e inducirlos a que no se aparten de los procedimientos legales (Ibid.).

Por su parte, los grandes hacendados, agrupados en la Sociedad Rural

Boliviana, no dejaron de criticar por la prensa a Elizardo Pérez por sus actividades educativas en Warisata. El 5 de agosto de 1938, su presidente publicó «un brulote de gran calibre» en La Razón, haciendo acusaciones calumniosas contra Pérez y su hermano Arturo. La respuesta, publicada años más tarde en su testimonio personal, es una acusación directa a los terratenientes de la Sociedad Rural Boliviana, que «veían en las auroras de Warisata la terminación de su omnipotente dominio económico y social, y no les faltaba razón: la escuela indigenal implicaba la liquidación del feudalismo y todo su cortejo de miseria, opresión e incultura» (Pérez 1962:319).

Posteriormente, le tocó refutar unas declaraciones del Prefecto de La Paz, publicadas en *Ultima Hora*, en sentido de que la enseñanza de artesanías en Warisata, en lugar de solucionar la "cuestión indigenal", restaba trabajadores al campo "aumentando en cambio la holganza de las poblaciones". Esta interpretación fué respondida en los siguientes términos:

> ...senciblemente señor Prefecto, sus declaraciones no confrontan la realidad. Además del criterio de la Sociedad Rural Boliviana, cuyo presidente está / de acuerdo/ en desarraigar al indio del campo, recuerde usted su declaración en el despacho del señor Ministro de Educación en presencia de los delegados de la Sociedad Rural Boliviana, el señor Numa Romero y otros. En aquella oportunidad expresó usted que deseaba que Warisata imitara la educación que se proporciona a los indígenas en la escuela de Ismael Montes en Taraco donde de acuerdo a sus palabras, de 300 familias indias que existían han quedado reducidas a 70 pues las 240 restantes migraron a la ciudad de La Paz, donde se ocupan con mucho fruto según usted en maestranzas, herrerías, carpinterías, etc. Esto es precisamente lo que la Escuela Indígena cuyo tipo es Warisata no acepta en ningún modo (Pérez al Prefecto, 4-X-38, en ALP-CP 1938: Asuntos Indígenales, Ministerio de Educación).

Hacia 1939, el trámite de expropiación de las tierras en favor de Warisata continuaba estancado, porque el expediente había quedado retenido en Achacachi, en la oficina del Subprefecto de Umasuyu. El 11 de mayo de 1939, Elizardo Pérez, desde su cargo de Director General de Educación Indigenal y Campesina, participó al Ministrode Gobierno, "que el proceso de xpropiación de tierras para la Escuela Indigenal de Warisata, se encontraba pendiente de trómite desde hace muchísimo tiempo (o sea desde el D.S. de 4 de marzo de 1936) en la Suprefectura de la provincia Omasuyos, habiéndo sido archivado". En vista de ello, le insinuó que prevenga al Subprefecto para agilizar el proceso de expropiación, evitando así mayores perjuicios al libre desenvolvimiento de

las labores de Warisata (Prefecto al Subprefecto, 17-V-39, ALP-CP 1939: Umasuyu). Pese a su alto cargo público, Elizardo Pérez tuvo que lamentar la tardanza de ese trámite y la pérdida del expediente en la Subprefectura de Achacachi. Las tierras para la escuela de Warisata fueron adquiridas mucho más tarde, pero no en la extensión deseada, y sin las finalidades de desarrollo agrícola que animaron al proyecto original (Pérez 1962:194).

Las agresiones continuaron el año siguiente, tanto en Warisata como en las distintas seccionales que se fueron creando durante el breve período reformista de los gobiernos de Toro y Busch. El 20 de noviembre de 1939, el director del Núcleo de Warisata denunció ante la Dirección General de Educación Indigenal y Campesina, que en la seccional de Milliraya se había producido, por quinta vez, un caso de agresión del gamonalismo al campesino colaborador de las escuelas indigenales. Los vecinos Casimiro Salas e Indalecio Ariñez, golpearon cobardemente a Tomás Puma y Benito Arukipa, que desempeñaban los cargos de comisario, Amawta e inspector de aquella filial. La agresión fue organizada por el Corregidor Luis Loayza, a quien se denunció como «reincidente en sus ataques a la escuela, cuyo látigo fue usado por los vecinos nombrados en contra de Tomás Poma, que presentaba varias lesiones y heridas», aduciendo no existir ningún motivo para ello, a no ser la rabia que despertaba 'la obra escolar' en aquellas regiones» (Prefecto al Subprefecto, 30-XI-39, en ALP-CP 1939: Umasuyu).

El 21 de noviembre, Puma y Arukipa solicitaron al Ministro de Gobierno amparo y protección contra estos ataques. En primer lugar señalaron que eran muchos los enemigos que obstaculizaban «el desenvolvimiento de la difusión escolar, ilustración y progreso de los campesinos», señalando que quienes acudían a las escuelas sufrían «toda clase de hostilidades y vejámenes, no sólo de los latifundistas, eternos enemigos nuestros», sino también de algunas «malas autoridades que coadyuvan a las pretensiones de aquellos». Denunciaron que el día 12 de ese mes el Corregidor Loayza y los vecinos Indalecio Ariñez y Casimiro Salas los atacaron «gravemente a plan de látigos», causándoles heridas y contusiones (Puma y Arukipa contra el Corregidor, 21-XI-39, en ALP-EP 1939).

Después de la muerte de Germán Busch, quien fuera considerado por Pérez como «nuestro único amigo en las esferas gubernamentales» (1962:327), arreciaron los ataques gamonales contra Warisata. El 23 de noviembre, el Director General de Educación Indigenal y Campesina comunicó al Ministro

de Gobierno que informaciones procedentes de Warisata daban cuenta de nuevas hostilidades contra el alumno del núcleo Pedro Miranda y su madre, quienes habían sido flagelados, después de ser despojados de sus tierras, por Moisés Castro, administrador de la hacienda Umupasa, y N. Hernani, vecino de Achakachi. Miranda luego fue arrestado por la policía. En vista de ello, los afectados pedían garantías, porque las constantes provocaciones les hacían imposible el trabajo (Prefecto al Subprefecto, 11-XII-39, en ALP-CP 1939: Umasuyu).

Según Elizardo Pérez, al finalizar el año 1939, «el destino de Warisata ya estaba marcado» (1962:324), y la escuela terminó liquidada por la represión y la arremetida del latifundismo, siendo arrestados su director y varios de los maestros, tanto del núcleo como de sus escuelas seccionales (Ibid.:327 28).

3. La escuela indigenal de Axawiri

Veamos ahora algunas referencias documentales acerca de la Escuela Normal Indigenal «Utama», fundada en la población de Axawiri (Pakaxi), y dedicada a la formación de preceptores para indígenas. Su origen se remonta a la fundación de la Escuela Normal de Miraflores de La Paz. Según Elizardo Pérez, este establecimiento contaba con un mobiliario completo y gozaba de un presupuesto mayor al de Warisata. Sin embargo, al igual que Warisata, tuvo que sufrir la oposición del Corregidor, que representaba al gamonalismo del pueblo de Axawiri.

El 20 de mayo de 1933, el Corregidor del cantón Axawiri, en su informe al Subprefecto de Pakaxi, después de ser denunciado por sus abusos contra los indios, explicaba que el encierro de los jilaqatas en el cabildo no ha sido más que la «recepción» que acostumbraba hacer cada domingo «al cuerpo de jilacatas y mandones indígenas en la oficina del Corregimiento» para cambiar ideas e impartir órdenes. Añadía que «habiá reunido la audiencia para ratificar el compromiso celebrado por el vecindario o cabildo indígena con el director y los profesores de la Escuela Normal Indigenal» a objeto de «colaborar eficazmente a la construcción del edificio e implantación de este importante plantel». Con este motivo, había hecho suscribir un acta al vecindario y cabildo. Por otra parte, en marzo de ese año, dijo haber recibido un anuncio oficial informándole que iba a constituirse en ese pueblo el Regimiento 102 de Infantería. En vista de ello, el vecindario, director y profesores de la escuela se brindaron a colaborarle para realizar una buena recepción, habiendo impartido

órdenes a los jilaqatas con el propósito de facilitar víveres y paja a esa fuerza militar. Sin embargo, como la visita no se hizo efectiva y el Corregidor decidió que la paja iba a ser utilizada en la elaboración de adobes para la construcción de la escuela, denunció que los jilaqatas no querían entregar el indicado material (Calle y Tihini contra Zenón Linares, en ALP-EP 1933:27). Esto indica que ya existía cierto malestar entre los jilaqatas de los ayllus de Axawiri y el Corregidor, y el motivo de la construcción de la mencionada escuela sólo servía a éste para justificar sus actitudes contra los indígenas.

Poco tiempo después, el conflicto se generalizó. El Corregidor abusaba y explotaba permanentemente a los indígenas de Axawiri, sufriendo a su vez la resistencia de las autoridades de los ayllus. Los problemas con Alfredo Guillén Pinto, director de la Escuela Normal, comenzaron a raíz de la venta de boletos para la prestación vial. En junio de 1933, el director de ese establecimiento se quejó airadamente al Prefecto del Departamento contra el Corregidor de ese pueblo, señalando que la Dirección General de Educación Indigenal le había enviado los boletos de la prestación vial correspondientes al cantón. Como el Corregidor Linares estaba interesado en la venta de esos boletos, Guillén Pinto se opuso tenazmente a ello, y se produjo un enfrentamiento entre ambos personajes. El primero acostumbrado a exaccionar a los indigenas con la venta de esos boletos, y el segundo, que vio por conveniente cortar esa costumbre, que había sido institucionalizada desde el momento que se implantó el sistema de utilizar la mano de obra de los indios para promover la construcción de caminos carreteros. Guillén Pinto salió al paso con su protesta en los siguientes términos:

> El motivo es demasiado claro: siendo responsable en el manejo de aquellos valores fiscales, evité que Linares cobrara veinte centavos por cada boleto a los indios que trabajaron los cuatro días fijados por la ley, y me rehusé a firmar los boletos en blanco, para que él vendiera en los caminos, cual había sido costumbre (29-VI-33, en Ibid.:41).

Además de presentar su queja a la autoridad prefectural, Guillén Pinto también se dirigió, en la misma fecha, al Director General de Educación Indigenal, diciendo:

> Son demasiado graves las cosas de que tengo que hablarle. En cierto modo, comprendían el aspecto más delicado de la labor educacional del indio. Acaso su verdadero y único problema, el cacique rural, que destruye socialmente en la campiña, se pone en pugna con la escuela y desprestigia

la obra de los buenos gobiernos (29-VI-33, en Ibid.:42).

Más adelante, enfatizando que la distribución de boletos para la prestación vial constituye «la más inicua exacción», añade:

> Se me encomendó por sugestión mía desde luego la distribución de los boletos de referencia, y me negué a autorizar el robo. Por ser yo el responsable, puesto que los firmaba No. Aún cuando no se hubiere dado inferencia en el asunto, habríame puesto en frente de aquel doble abuso, como maestro y como escritor indianista. El solo hecho de haber venido, en efecto, después de desempeñar los más altos cargos a que haya llegado normalista alguno, (perdón por mi inmodestia). Después de haber escrito más de diez libros, fuera de los programas de instrucción primaria y Kindergarden. Renunciando a toda aspiración y abandonando a mis hijos. Por buscar al indio en su vida agreste. Al indio auténtico... que vive y sufre lejos de nuestras ferias y charlas indianistas. Y, ya ve usted, me salió al paso el «corregidor», la horrible lacra cuántas veces maldecida en mis pequeños e inútiles ensayos... (Ibid.: 42).

Por su parte, el Prefecto respondió «que su indicada denuncia, ha sido remitida al Subprefecto de la provincia de Pacajes a efecto de que organice el respectivo proceso admistrativo contra la citada autoridad» (10-VII-33, en ALP CP 1933: Pakaxi). Por su parte, el Director General de Educación Indigenal también debió haber respondido al oficio de Guillén Pinto, aunque no se ha podido localizar el documento.

Como consecuencia de estas denuncias, un mes más tarde, el Prefecto decidió separar definitivamente a Zenón Linares de su cargo como Corregidor de Axawiri (Resolución Prefectural 8-VIII-33, en ALP-EP 1933:84). Esta decisión fue comunicada al Subprefecto de la provincia Pakaxi, indicando que en el proceso seguido contra la referida autoridad, se había llegado a comprobar los hechos denunciados, especialmente los referidos a abusos cometidos contra la «raza indígena», como ser la «venta fraudalenta de boletos de prestación vial, servicio personal indebido obligado a los comunarios, etc.» En reemplazo de Linares, se nombró a Celedonio Maldonado como nuevo Corregidor del cantón. Este cambio está directamente vinculado al conflicto entre la autoridad cantonal y la escuela, porque en la argumentación de la decisión, el Prefecto señala que el deber de las autoridades era «amparar y proteger a la clase indígena en sus justos derechos, evitando las exacciones de que pueden ser objeto, colaborando más bien a su resurgimiento, prácticamente establecido.... con la

creación de la Escuela Indigenal», a cuya docencia consideraba necesario rodear de garantías y consideraciones para que cumpla su misión (16-VIII-33, en ALP-CP 1933: Pakaxi).

La actitud asumida por Guillén Pinto contra las pretensiones exaccionistas del Corregidor, profundizó el malestar entre el vecindario de Axawiri y la escuela Utama, poniendo a los vecinos en posición defensiva. Éstos, superando sus diferencias políticas y sociales, se mantuvieron unidos con el fin de seguir disfrutando de la explotación a los indígenas del cantón.

El conflicto se mantuvo latente y aún se profundizó. Tres años más tarde, los vecinos del pueblo de Axawiri reaccionaron contra publicaciones, a su juicio «ofensivas», aparecidas en los matutinos paceños El Diario y La Razón. Estas denuncias, con los elocuentes titulares de «El Núcleo Escolar de Caquiaviri esta en peligro de ser aniquilado» (ED-17-VI-36), y «El grupo Escolar Utama de Caquiaviri es objeto de odio» (LR-21-VI-36), ponían en evidencia la hostilidad con que los vecinos del pueblo y gamonales de Axawiri miraban las actividades educativas del núcleo. Con ese motivo, el 24 del mismo mes, la junta de vecinos, reunida en una sesión general extraordinaria, protestó ante las opiniones de ambos órganos de prensa, a las que consideraron «denigrantes» para el vecindario. Por unanimidad, acordaron formular las siguientes declaraciones:

> ...es absolutamente falso que el señor cura, corregidores y vecinos de esta localidad hubieran hecho oposición alguna a la escuela Utama, al Núcleo de profesores y principalmente a la eduación del Indio. Muy al contrario, este vecindario ha visto con suma complacencia considerando ser un deferencia y honor, el establecimiento de ese plantel de educación indigenal. Y la prueba está en que de inmediato la junta de vecinos en enero de 1933, entregó al Núcleo Escolar los antiguos solares llamados la cárcel y salón municipal, para la edificación de Utama, y el párroco presentó su informe favorable ante la curia Eclesiástica, para la cesión de un terreno que rinde más de cuatro mil metros cuadrados... Ninguno de los corregidores de este pueblo estuvo en contra de la escuela Utama, antes bien, descuidando el trabajo de los caminos, entregaron la mayor parte de brazos de prestación vial para la construcción del edificio escolar... La indiada de este cantón ha aceptado con júbilo la instalación de la escuela Utama y la prueba está en que desde un principio su funcionamiento no ha tropezado con ningún obstáculo, con pocos alumnos relativamente... debido a que las poblaciones indígenas de las comunidades se encuentran algo lejos de este pueblo (Acta de protesta del vecindario de Axawiri al Prefecto, 24-VI-36, en ALP-EP-

1936).

De esta manera, los vecinos se descargaron de las acusaciones que pesaban en su contra, aclarando que: «No sólo este pueblo sino todo Bolivia en estos momentos anhela la instrucción de la clase indígena, la más fuerte y poderosa en la nación. Tal ha sido el entusiasmo en este cantón que las escuelas indigenales van tomando el mismo incremento que en 1925, en que había un movimiento febril por fundar escuelas en las comunidades» (Ibid.).

Todas estas actitudes contradictorias van marcando el panorama conflictivo en que le tocó nacer a la educacion indígena, ya sea estatal o privada, y que afectó no sólo a las escuelas fundadas y conducidas por los propios comunarios, y a los centros educativos independientes que éstos crearon, sino incluso a los esfuerzos educativos del Estado y los sectores criollos.

Conclusiones

1. La escuela indigenal ha sido el resultado de un proceso histórico cuyo contenido social y político esta reflejado en la dinámica actividad del indio por alcanzar una mejor ubicación en la sociedad boliviana, aunque permaneciera en situación subordinada y sojuzgada. En este sentido, la escuela creó una expectativa de cambio social y cultural entre la masa indígena.

2. Las comunidades indígenas no se quedaron conformes con las escuelas elementales, sino que tomaron parte activa en la fundación de un centro educativo que fomentó tanto la educación como el movimiento reivindicativo de sus tierras. La fundacion de la Sociedad o Centro Educativo «República del Qullasuyo» fue la culminación de un esfuerzo común de los propios indígenas. Pero a los pocos años de su funcionamiento sufrió los ataques frontales del gamonalismo, y sus actividades fueron consideradas como actos conspirativos contra el orden constituido. Entonces, el presidente de la institución, Eduardo L. Nina Qhispi, procuró buscar las medidas tendientes a su defensa. Pero como lo hemos mostrado, sus esfuerzos para lograr el apoyo necesario fueron en vano.

3. Las escuelas indigenales de Warisata y Axawiri eran dos establecimientos, entre otros, que despertaron el odio de los vecinos y autoridades de pueblo. Los conflictos afectaban a los directores indigenistas de esos centros, así como a preceptores o maestros y a alumnos y sus familiares. Los indígenas fueron quienes más sufrieron los ataques o atropellos de parte de los vecinos y autoridades locales, por haber apoyado la organización de estas escuelas. El caso de los directores Elizardo Pérez y Alfredo Guillén muestra que hubo alguna gente de los sectores mestizos urbanos, que tuvo interés por la educación del indio y la defendió valientemente contra los ataques de los gamonales.

Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)

Vitaliano Soria Choque
Taller de Historia Oral Andina

Introducción

Este trabajo esta dirigido a quienes se dedican a la recuperación de la historia de los pueblos originarios y de manera especial a los educadores populares de las zonas marginales de las ciudades y del área rural. Su principal objetivo ha sido el de contraponer las propuestas educativas de la oligarquía criolla, representada en sus instituciones, intelectuales, políticos y educadores, con la propuesta indígena, que vinculaba la escuela con una estrategia más amplia de lucha por la vigencia y restitución de las comunidades. Mediante la exposición de la trayectoria histórica de ambas propuestas, se ha querido tambien contribuir a un debate más actual y proponer a los lectores algunas reflexiones sobre la problemática de la educación rural y sus posibles alternativas educativas.

Para reconstruir esta historia de las luchas indigenales en pro de la educación, hemos tratado de adoptar el punto de vista de las comunidades, como fragmentos de una unidad mayor. Asimismo, se ha combinado las fuentes orales con las escritas, tratando de detectar tendencias globales, y contribuir de ese modo a un conocimiento más integral.

Para la elaboración de este texto hemos contado con el espacio que nos brindó el Taller de Historia Oral Andina y el acceso a sus distintos ficheros y documentos de archivo, tanto orales como escritos. Quiero agradecer a todos los compañeros del THOA por sus críticas y sugerencias durante el proceso de su elaboración, aunque sus deficiencias y vacíos son responsabilidad del autor.
Esperamos haber planteado algunas pautas e interrogantes que puedan estimular nuevos trabajos para ampliar y profundizar esta línea del rescate y difusión de

la experiencia histórica de los pueblos indios.

1. Resistencia comunal frente a la expansión estatal y territorial criolla

La historia de los ayllus o comunidades originarias ha sido la de una constante resistencia frente un Estado criollo que buscó consolidarse a costa de su destrucción territorial, social y cultural. Desde su constitución como república en 1825 hasta la revolución nacionalista de 1952, el Estado boliviano se estructuró económica, social y políticamente al servicio de la oligarquía minero latifundista, y en permanente confrontación con la sociedad nativa.

La ocupación territorial criolla no había logrado avances significativos en lo que fuera la Audiencia de Charcas, y particularmente en el Altiplano aymara. La intención de ampliar la propiedad privada de los hacendados criollos ya se se hace evidente en las medidas del primer gobierno republicano. El Presidente Bolivar dispone la liquidación de la antigua organización de los ayllus con la supresión de sus autoridades cacicales y la privatización de las tierras de comunidad, a través de los decretos de 8 de abril de 1824 y 4 de julio de 1825. Otro intento serio de la oligarquía contra las comunidades se presenta con la tesis de la «enfiteusis», que señala que todas las tierras son propiedad del Estado y que éste podía disponer de ellas según sus intereses, y se prohibía a los indígenas la propiedad comunitaria de la tierra. El concepto de enfiteusis tenía la finalidad de consolidar territorialmente al Estado criollo y, además, legitimar el cobro del tributo indigenal, que se practicaba desde la colonia (ver Flores M., [comp.] 1953:23 y ss). Hasta 1866, las clases dominantes estaban divididas en la cuestión de cómo liquidar el sistema de ayllu, y se consideraban dos posibles vías: convertir los territorios indígenas en propiedad del Estado o en propiedad individual.

A partir del Gobierno de Melgarejo (1864-1871), las tesis de liquidación de las comunidades entran en ejecución. Así, el D. S. de 20 de marzo de 1866 declara propietarios con derecho pleno a los indígenas que poseen terrenos del Estado, siempre que abonen una cantidad no menor a 25 ni mayor a 100 pesos para obtener el título de propiedad. Caso contrario, si en el plazo de sesenta días no consolidan su propiedad, se enajenará los terrenos comunales en subasta pública (Flores M.1953:199). Este atentado contra las comunidades se justifica por urgencias financieras del Estado; además ya circula la tesis de que la propiedad indígena equivale a «manos muertas» e improductivas. De la subasta

se aprovecharon militares y empleados públicos con sueldos retrasados, parientes y allegados de los gobernantes, además de comerciantes y mineros de los pueblos rurales, dando lugar al nacimiento de una oligarquía de grandes y medianos latifundistas compradores de tierras (cf. Rivera 1978: 103).

Los abusos de la casta oligárquica bajo la protección del tirano Melgarejo fueron frenados momentáneamente por la resistencia comunaria, que contribuyó a su derrocamiento en 1871. Para amortiguar los ánimos de rebeldía comunaria, el Gobierno de Morales volvió al «statu quo» anterior en cuanto a la posesión de las tierras de comunidad. Posteriormente vendrá una agresión más inteligente y prolongada: la Ley de Exvinculación del 5 de octubre de 1874, que en sus partes salientes otorga la propiedad absoluta de sus terrenos a los indígenas, con pleno derecho de enajenarlos, aclarando: «Desde que sean conferidos los títulos de propiedad, la ley no reconocerá comunidades. Ningún individuo o reunión de individuos podrá tomar el nombre de comunidad o aillo, ni apersonarse por estos ante ninguna autoridad» (Art. 7, en Flores M. 1953:226). Teóricamente, un «impuesto territorial», que «descansa por entero sobre el terreno», y no sobre la condición indígena, debía sustituir al antiguo tributo colonial de casta (Art. 19, en Flores M. 1953:230). A partir de 1879 se norman los mecanismos de la reforma agraria contenida en la Ley de Exvinculación, decretándose la realización de una revisita general para la parcelación de las comunidades a cargo de «mesas revisitadoras», y otros aspectos reglamentarios (D.S. del 16-IX-79 y otros, en Flores M. 1953:255 y ss.).

Los efectos de la revisita y la parcelación de comunidades se dejaron sentir en forma inmediata (cf. Mamani 1991:29-30). A partir de 1881, las comunidades, mediante sus apoderados, inician una resistencia legal, que culminará en 1899 con la rebelión de de Zárate Willka, contra la usurpación fraudulenta del latifudismo propiciada por la nueva legislación. Este movimiento comunario, que tomó parte en la guerra civil liberal-conservadora de 1899, se caracterizó por el intento de restituir el régimen de ayllu para las comunidades originarias usurpadas, y de establecer un gobierno propio, paralelo al Estado boliviano. Después de la derrota armada del ejército comunario por su ex aliado, el caudillo liberal José Manuel Pando, la resistencia se hace esporádica y aislada en las regiones usurpadas, y arrecian las usurpaciones de tierras y el crecimiento y consolidación de grandes latifundios en manos de una poderosa oligarquía liberal.

Sin embargo, desde principios de este siglo, lentamente las autoridades

originarias habían ido rearticulando sus organizaciones para emprender nuevamente la lucha legal. Hacia 1912 se genera un movimiento de reivindicación de tierras de comunidad liderizado por el apoderado originario Martín Vásquez, en estrecha relación con los tinterillos mestizos Monroy. La estrategia del movimiento consistirá en recuperar las tierras originarias de comunidad a través de los antiguos títulos de composición con la Corona de España, cuya legitimidad fue confirmada por la ley del 23 de noviembre de 1883 (Flores M. 1953:295). Esta red de apoderados consiguió movilizar a las autoridades originarias y representantes legítimamente elegidos de las comunidades afectadas, para la obtención de copias de títulos de composición en los archivos de Lima y Sucre.

La reacción de la oligarquía latifundista no se dejó esperar. Con la protección de las autoridades provinciales y los aparatos represivos, los latifundistas y compradores de tierras consiguieron que los cabecillas fueran sometidos a un proceso criminal, acusados de «sublevadores», «estafadores» y falsificadores de títulos. Finalizado el proceso administrativo, los presos fueron dejados en libertad. El originario Martín Vásquez fue declarado inocente, por su «ignorancia» y por haber sido «usado» por los agitadores Monroy, opositores al régimen liberal (Fichero del THOA: ALP - EP 1916). El fallo aparentemente piadoso trataba de negar la legitimidad del movimiento de autoridades originarias, haciendo creer a la opinión pública que sus gestores habían sido engañados, y que en realidad estaban satisfechos con su situación.

El movimiento reivindicativo de Martín Vásquez había clarificado que las comunidades tenían derecho a existir, puesto que los títulos antiguos que habían desempolvado y aquellos que habían encontrado en los archivos respaldaban plenamente sus derechos de propiedad. Además, con los títulos pudieron recuperar no sólo los antiguos límites de los ayllus y markas, sino también sus legítimas autoridades, descendientes de los «caciques de sangre» coloniales. En esta perspectiva surge el liderazgo de Santos Marka Tula, Feliciano Kunturi, Dionisio Phaxipat'i, Faustino Llanki, Francisco Tanqara y muchos más, entre los caciques apoderados de las provincias de Pakaxi e Ingavi. A partir de 1914, en las sucesivas gestiones judiciales y legislativas, estas autoridades

1. Eusebio Monroy y sus hijos Julio y Humberto, opositores al partido liberal, se constituyeron en procuradores de los litigios de los comunarios para recuperar sus tierras usurpadas por los hacendados (Fichero y Archivo del THOA).

proseguirán la lucha legal, ya sea en pequeños grupos o presentando memoriales firmados por decenas de representantes, de acuerdo a las coyunturas y demandas regionales. En la ciudad de La Paz -que en la década de 1920 se convirtió en refugio de indios expulsados- la organización halló el respaldo de los antiguos ayllus de Chukiyawu, donde surgió el liderazgo de los caciques y maestros mayores de ayllus y gremios indios de San Sebastián, Santa Bárbara y San Pedro, liderizados por Celedonio Luna, Feliciano Arukipa, Francisco Montes, Uskamayta y otros (THOA 1988, Mamani 1991).

La resistencia legal organizada por los caciques apoderados era a nivel nacional, abarcando los Departamentos de La Paz, Potosí, Cochabamba, Chuquisaca y Oruro. Este movimiento logró arrancar del poder legislativo y ejecutivo varias minutas de comunicación, reglamentaciones y decretos en favor de las comunidades, como por ejemplo el D.S. de 12 de octubre de 1916, que reglamentaba las ventas de tierras para limitar la acción fraudulenta de los hacendados a través de «falsos apoderados» (Flores M. 1953:323). Asimismo, logró la confirmación de la legislación anterior, en sentido de eximir a los poseedores de títulos de composición coloniales, de los efectos de la revisita (R.S. de 13 IV 16, en Flores M. 1953:321).

El éxito de los caciques apoderados fue relativo, pues no lograron la anhelada restitución de todas las tierras usurpadas, que se hallaban amparadas por un orden jurídico totalmente favorable a los intereses oligárquicos de la casta criolla. Sin embargo, lograron frenar los avances de los hacendados y resistieron el trato inhumano en las haciendas; estos pequeños logros les costaron encarcelamientos, destierros, asesinatos y expulsiones, además de la destrucción de sus viviendas y sembradíos y la violencia permanente (cf. Mamani 1991 31-38). En estos procesos fue permanente la complicidad de los vecinos y autoridades provinciales y cantonales, con los distintos regimientos del ejército acantonados en provincias.

Uno de los más importantes episodios de resistencia del movimiento comunario fue el levantamiento de Jesús de Machaqa en marzo de 1921, cuyo elemento detonante fueron los abusos del Corregidor Luis Estrada y de los vecinos del pueblo, además de la amenaza latente de usurpación de tierras por los hacendados vecinos (cf. Choque 1987). La situación de rebeldía era generalizada en todos los cantones durante el gobierno de Bautista Saavedra (1920-1925), especialmente en la región de Waki-Taraqu-Tiwanaku, en las haciendas de los derrocados caudillos liberales (cf. Mamani, 1991). Saavedra,

después de ser abogado defensor de los rebeldes de 1899 en el «proceso Mohoza"[1], ya siendo Presidente, portador de una ideología racista de corte darwinista, se convirtió en enemigo acérrimo de las comunidades. Los motivos de la sublevación de Machaqa ya se advertían muchos años atrás. En 1919, el Cacique Faustino Llanki se había opuesto al nombramiento del ex corregidor Estrada, por ser un vecino de «malos antecedentes», abusivo, exaccionador y «azote de la población» (ALP-EP 1919, fichero THOA).

Dos años más tarde, los sublevados hicieron justicia por sus propias manos, matando al Corregidor, sus familiares y sus adeptos más intímos. En escarmiento, el presidente Saavedra ordenó la represión militar, ocasionando una masacre de ancianos, niños, mujeres y aún animales, con una saña y ferocidad incalificables (Choque 1987). Saavedra justificó la masacre ante la opinión pública y el poder legislativo, como producto de la fanática reacción indígena que pretendía restaurar el comunismo incaico y exterminar a los blancos (Choque 1987; Lehm s.f.).

Otro importante episodio de resistencia fue la rebelión de Chayanta en 1927, durante el gobierno de Hernando Siles (1926-1930), siendo la causa los abusos de los hacendados a los colonos y las usurpaciones de tierras. En esta ocasión, la represión se cirnió nuevamente sobre los rebeldes. Sin embargo, el partido nacionalista de Siles intentó acercarse al indio para «redimirlo». Junto a la Iglesia católica, organizó la cruzada nacional pro-indio, que consistía en recaudar fondos para la creación de escuelas de artes y oficios. Este proyecto fracasó debido a las fuertes críticas del universitariado contra la hipocresía de la Iglesia, que era aliada del latifundismo en la expoliación a los comunarios. Sin embargo, el ambiente de la «cruzada» abrió un espacio propicio para que la clandestina organización de los caciques apoderados saliera a la luz pública e hiciera conocer sus reinvindicaciones educativas. Es el caso del centro educativo autonómo «Bartolomé de Las Casas» y de la Sociedad Centro Educativo «Qullasuyu».

---

[1] La matanza del escuadrón "Pando", compuesto por 120 soldados que habían cometido toda clase de excesos, ocurrida entre el 29 de febrero y el 1 de marzo de 1899, fue el motivo de este proceso. Una parte del ejército de Zárate Willka, comandada por el cacique Lorenzo Ramírez y otras autoridades, decidió en Cabildo ejecutarlos en la iglesia donde buscaron refugio (Condarco 1965).

Hasta la guerra del Chaco, las principales formas que adoptó la resistencia comunaria fueron de carácter legal y educativo. La primera giró en torno a la propuesta de un nuevo deslinde de tierras de comunidad, que tenía como objetivo central la restitución de las comunidades ilegalmente usurpadas por efecto de la Ley de Exvinculación de 1874. La segunda, centrada en torno a la lucha por la creación de escuelas, derivó en la gestación de centros educativos autónomos que impulsaron la creación de escuelas autogestionarias en las comunidades.

Durante el Gobierno de Salamanca (1931-1934), la casta oligárquica intentó «frenar la agitación interna del país y neutralizar a la oposición» (Albó y Barnadas, 1984), para lo cual arrastró al país a una contienda bélica de consecuencias imprevisibles. La guerra del Chaco contra el Paraguay fue inicialmente resistida por el grueso de la población, tanto urbana como rural, e incluso por los mandos militares. Carlos Mamani ha demostrado que la conflagración internacional fue una ocasión propicia para que prosperara una «guerra interna» no declarada contra la población indígena mayoritaria, a la cual se reclutó coactivamente, se expropió recursos, vituallas y tierras y se reprimió desenfrenadamente durante toda la duración del conflicto externo (Mamani 1991:97 124).

En el transcurso de la guerra, los hacendados denunciaban a los comunarios y colonos rebeldes como omisos que debían ir al frente; esta situación fue aprovechada para seguir usurpando las tierras de los combatientes. Asimismo, los vecinos y autoridades de pueblo se enriquecieron con las extorsiones a las familias comunarias y con todo tipo de engaños.

Para los caciques apoderados la guerra era un nuevo intento de hacer desaparecer las comunidades, de ahí que ellos se opusieron al reclutamiento. Esta actitud motivó un recrudecimiento de la represión contra los dirigentes indígenas, a cargo de la recién creada «Legión Cívica», cuyo fin exclusivo era el control de la seguridad interna contra los «brotes de subversión» indígenas, a los que se tildaba de «comunistas». Una de las víctimas de esta represión fue el preceptor y apoderado Eduardo L. Nina Qhispi, acusado de «subversión comunista» frente a las acciones del Gobierno (cf. Mamani 1991: 113 y 134).

Para muchos militares, la guerra significó también un despertar a la realidad que vivián las naciones originarias que existían en el país. De ahí surgen militares con afanes de integración nacional que se intentan poner en marcha a partir de los Gobiernos de Toro (1936-1937) y Busch (1937-1939). Estos

militares se inspiraron en el corporativismo italiano para oponerse al liberalismo tradicional oligárquico, y fueron secundados por la efervescencia de algunos sectores de la izquierda política y sindical. Por su tendencia estatista y por las reformas sociales que intentaron, se autodenominaron «socialistas militares», y apoyaron algunas reivindicaciones de los sectores populares, siendo uno de sus principales logros el decreto de «sindicalización obligatoria», al calor del cual se crearon los primeros sindicatos campesinos, como el de Ana Rancho en el valle cochabambino (Romero y Antezana, 1973). Estas acciones aparentemente inocentes, continuaron en la línea de liquidar las formas de organización propias de las comunidades y ayllus, buscando su «integración» a la minoritaria cultura de la «bolivianidad.»

Ya se avecinaba la crisis total del liberalismo oligárquico, en cuyos vaivenes se sucedieron el ultra derechista Gral. Quintanilla (1939-1940) y el populista Cnl. Gualberto Villarroel (1943-1946). Desde el Gobierno se organiza en 1945 el Primer Congreso Indigenal, en el que se reinvindican las demandas de los colonos y la abolición del pongueaje, acciones que no estaban dirigidas a la supresión del régimen de hacienda[1]. Posteriormente vendrá la revolución de 1952, que con su reforma agraria nuevamente atentará contra las formas de organización territorial y política de los ayllus y comunidades, parcelando la tierra y fomentando el minifundio campesino, con lo que se fueron erosionando la autonomía y los proyectos políticos propios de las comunidades nativas.

En toda esta trayectoria, el Estado y la sociedad criolla no hicieron otra cosa que intentar la desintegración del ancestral sistema del ayllu, ya sea mediante prácticas evangelizadoras, migratorias, educativas o militares, con el fin de enajenar la identidad comunaria y crear las bases para el surgimiento de un modelo «ciudadano» basado en el individualismo, la homogeneidad cultural y el mercado. La educación fue entonces, desde sus inicios, una práctica que entrañaba profundas ambigüedades, pues por un lado formaba parte del proyecto civilizatorio liberal occidental y por otra parte, fue asumida por el propio movimiento indio como una reivindicación destinada a anular las discriminaciones y desigualdades de la situación colonial en que vivía. Es en

---

[1]. El Congreso se inauguró el 10 de mayo de 1945 bajo la dirección del indígena Francisco Chipana Ramos. Sus conclusiones fueron manipuladas por el gobierno, que suprimió las demandas de sus primeros organizadores: Luis Ramos Quevedo (Rumi Sunqu), Rufino WilLka y otros, a quienes exilió o reprimió (cf. la tesis en preparación de Humberto Mamani C.).

este contexto que debe comprenderse la lucha por la educación del movimiento de caciques apoderados.

2. La educación indigenal como instrumento de liquidación de las comunidades.

a) El Estado criollo y la educación

En el siglo pasado no existieron intentos serios para instruir al indígena, porque su instrucción significaba convertirlo en mestizo y por lo tanto, liberarlo de las obligaciones tributarias. Esto hubiese significado la ruina del presupuesto fiscal, que hasta el gobierno de Melgarejo se sostenía en cerca del 50% por el tributo indigenal. Por eso, la élite gobernante mantuvo la situación tributaria colonial e incluso, pese a las disposiciones bolivianas, legitimó el papel de los caciques como «intermediarios» en la relación ayllu-Estado, puesto que las autoridades étnicas eran los principales recaudadores del tributo (cf. Platt 1982). Por eso, la existencia de los ayllus era al mismo tiempo una necesidad y un desafío para el débil Estado boliviano, gobernado por una minoritaria casta de terratenientes, mineros y comerciantes de origen colonial.

Como hemos visto en el acápite anterior, desde fines del siglo pasado se dan las condiciones para un cambio de esta situación, con la abolición de las comunidades y la expansión latifundista propiciada por la legislación liberal. A partir de entonces, se vislumbran diversas vías para la liquidación del indio. Dos de estas vías, complementarias, son: su conversión en colono y su incorporación a la «vida civilizada» por medio de la escuela. En particular, es en el periodo de gobiernos liberales (1900-1920) cuando se intenta poner en práctica estas propuestas de «integración» del indígena a la bolivianidad, para domesticarlo como dócil instrumento de trabajo.

Pero las propuestas liberales de instrucción del indio tropiezan con la oposición tenaz de la oligarquía latifundista. ¿Por qué estas actitudes tan contradictorias? El Estado criollo alienta la educación indigenal para desligar al indio de su ayllu y convertirlo en mano de obra barata, en ejército de reserva para la incipiente producción capitalista impulsada -o soñada- por el liberalismo estatal, con el slogan del «progreso» económico centrado en la míneria y en el mercado. En este sentido, la élite terrateniente es considerada, al mismo tiempo, como un puntal y un freno a los anhelos de progreso del Estado criollo, por su carácter parasitario. Por su parte, los latifundistas temían que la instrucción

del indio generarara levantamientos e instrumentos para la lucha legal de parte de las comunidades. En este sentido, alientan una postura colonial discriminatoria y negadora de la igualdad que, retóricamente, postula la legislación liberal.

Desde entonces, el Estado y la sociedad dominante albergan ambas posturas, como un remanente de la situación colonial heredada desde el siglo XVI. Los sectores más conservadores intentarán siempre utilizar la dimensión «civilizadora» de la escuela, que apunta al cambio de los modos de vida y los valores comunarios, como un intento de destrucción de la sociedad del ayllu y la enajenación del comunario. Este proceso de «civilización» del indio pasaba necesariamente por una transformación de su identidad aimara o quechua en otra identidad «boliviana», mestiza, alejada de su antigua organización socio-económica: la comunidad o ayllu. En todos los documentos estatales o criollos que alientan la educación del indígena, la palabra «civilización» se asocia con el cambio de sus costumbres, consideradas perniciosas y retrógradas, hacia las formas de vida implícitas en el progreso occidental. En la práctica educativa, la escuela debía instruir al indígena comunario o colono en los conocimientos básicos de la alfabetización que lo habiliten para el desarrollo de sus capacidades manuales en la agricultura y las artesanías. Esta función de la escuela indigenal se irá observando en el pensamiento de los principales educadores e intelectuales del Estado y la sociedad dominante. Entre ellos se podrá advertir dos tendencias: los que postulan sólo la «instrucción» del indio, que se le imparta conocimientos de lecto escritura, aritmética elemental y moral cristiana, y los que pregonan la «educación» indígena, es decir, el cambio profundo de sus valores, sus hábitos y modos de vida: en otras palabras, el cambio de su identidad y personalidad.

La condición para ambas propuestas integracionistas era la castellanización radical del indio, que tenía profundas implicaciones para la homogeneización cultural de la población. Castellanizar a los niños y jóvenes aborígenes significaba suprimir su idioma materno, a tiempo de descalificar social y culturalmente a los hablantes, con la negación y desvalorización de su identidad cultural.

Una visión retrospectiva del estado de la educación en la República nos remite a las labores del primer Presidente Bolivar (1825), quien postuló la igualdad jurídica de los ciudadanos y lanzó algunas medidas para establecer escuelas para indígenas y artesanos de los suburbios de las ciudades, que en gran medida quedaron sin efecto. Durante los gobiernos de la oligarquía

conservadora (1880-1900) los asuntos de educación estaban a cargo del Ministerio de Gobierno; las pocas escuelas creadas en los cantones estaban destinadas a la alfabetización y evangelización de los hijos de los vecinos de pueblo; la administración de las mismas estaba a cargo de las parroquias. Posteriormente, en el sostenimiento de las escuelas terciaron las municipalidades, la Iglesia y el interés privado.

El historiador Josep Barnadas (1978:62-3) sostiene que en casi medio siglo, entre 1855 y 1900, se fundaron sólo 117 escuelas en las capitales de provincia. En estas escuelas recibían instrucción los hijos de los vecinos mestizos; los niños comunarios eran discriminados por el prejuicio racial dominante, y los pocos que lograban ingresar eran insultados y maltrados por los profesores pueblerinos. Los indígenas que aprendieron a leer y escribir en aquellos tiempos, lo hicieron por su propia cuenta.

Al asumir el gobiermo el partido liberal, tuvo como una de sus máximas preocupaciones modernizar el Estado e impulsar el desarrollo económico del país. La modernización suponía reorganizar sus aparatos estatales e instituciones, incluida la educación indigenal.

La primera gestión del Presidente Ismael Montes (1904-1907) se preocupó por reorganizar la educación fiscal en general, lanzando las primeras leyes educativas para «civilizar al indio». En la ley del 11 de noviembre de 1905 se establecía un premio pecuniario para quienes impulsaran la creación de escuelas de "primeras letras" en las comunidades indígenas. Estas escuelas debían enseñar lectura, escritura, nociones de aritmética, además de moral y religión (cf. Choque, en este libro). La invitación iba dirigida a los hacendados y al clero del área rural, probablemente con la seguridad de que pocos la apoyarían. La realidad colonial que se vivía en las haciendas prevaleció: los terratenientes criollos y los vecinos de pueblo preferían al indio ignorante de las leyes y privado del acceso a la defensa de sus tierras, que al indio instruido, que cuestionaría la ilegalidad de las usurpaciones revisitarias y la servidumbre gratuita (abolida por la propia Ley de Exvinculación).

Sin embargo, los intentos de modernización liberal estaban en marcha: el Ministro de Instrucción de Montes, Misael Saracho, viajó a los Estados Unidos de Norteamérica para observar la organización de las escuelas de nativos, y trajo al país el modelo de las «escuelas ambulantes» para remediar el fracaso de las escuelas de «primeras letras» (Pérez 1962:63). La propuesta consistía

en castellanizar al indio y a partir de ello, cambiar sus costumbres y su personalidad cultural. Aquí se observa la intención de desligar al indio del régimen de ayllu para convertirlo en colono o bien para obligarlo a migrar como fuerza de trabajo barata a los centros urbanos.

Poco después se realiza un nuevo experimento: la creación de «escuelas fijas» en las comunidades; pero la dificultad era la falta de preceptores especializados para el área rural. Esta deficiencia iba a ser solucionada con la creación de Escuelas Normales para preceptores de indígenas. Así, en 1910, se funda en La Paz la Escuela Normal de Preceptores de Indígenas, en el barrio indígena de Supukachi, a cargo de un pedagogo chileno (Pérez 1962:67). Posteriormente se fundarán las normales de Umala en 1915, Puna en 1917 y Sacaba (Cochabamba) en 1919. Estas normales fueron clausuradas por el gobierno republicano de Bautista Saavedra, con la intención de desligar al Estado de la obligación de sostener a las escuelas indigenales (Ibid.:69).

En este período, la intelectualidad criolla escritores, políticos, educadores seguía las corrientes racistas y social darwinistas de Herbert Spencer y Le Bon. Estas doctrinas se aplicaban a la población indígena mayoritaria, llevando a la conclusión de que: «A la noción de raza apta o inepta, viene a injertarse la raza degenerada; la degeneración de los indios y naturalmente de los mestizos» (Demelas 1981:64). De esta corriente discriminadora se nutren los intelectuales criollos que escriben ensayos sobre educación indigenal.

La preocupación por modernizar el sistema educativo a principios de este siglo, lleva a los gobiemos liberales a enviar delegaciones de profesores al exterior: Chile, Estados Unidos y países europeos, para estudiar sus sistemas educativos y contratar pedagogos; esos modelos educativos se quisieron implantar en el país. Al respecto, Franz Tamayo inicia una severa crítica a lo que él llamó «bovarismo» pedagógico, que significaba «aparentar ser lo que no se es». Enjuicia al sistema educativo oficial por ignorar al educando boliviano y porque se «nutre parasitariamente de un saber libresco tomado de Europa» (cit. en Blanco 1987:11). El educador oficialista Felipe Segundo Guzman, que se sentía aludido por estas críticas, junto a la élite de la educación pública liberal, replica a Tamayo descalificando al indio como sujeto educable.

Franz Tamayo, conocido por sus aportes a la creación de una nueva pedagogia boliviana, sostiene que el indio aymara «es más acción que contemplación, es más voluntad que sentimiento e imaginación» (Tamayo

1975); en otras palabras, niega que la inteligencia sea el rasgo dominante del indio; sin embargo, aprecia su energía, y su moralidad debe ser la base para formar el «carácter nacional» (Blanco 1987:15-16). Sin embargo, la tradición latifundista de Tamayo[1] le hace sostener que el indio, para sobrevivir, debe mestizarse, en otros términos, convertirse en colono.

Por su parte, los principales ideólogos del partido liberal compartían la visión del Dr. Daniel Sánchez Bustamente sobre la instrucción del indio. Sánchez B., como Ministro de Instrucción durante el gobierno del Gutiérrez Guerra (1918-1920), sostenía que la escuela primero debe «castellanizar» al indio y después enseñarle la escritura y la lectura, pero que su carácter «inerte y vicioso», Sólo le habilita para ser útil como agricultor y artesano, desarrollando sus capacidades manuales. El republicano Bautista Saavedra también tenía conceptos semejantes al sostener que la educación rural no sólo debe ser alfabetizadora o instructiva, sino «educativa», es decir, debe cambiar las costumbres del indio, crearle hábitos «civilizados» y capacitarlo para las labores agrícolas y manuales.

Se puede apreciar que todos estos intentos de «civilización» del indio hasta 1920 se plasmaron en la creación de escuelas indigenales en cantones de densa población aimara: Waki, Qallapa, Qalamarka, Jayu Jayu, Sikasika, Umala, Axawiri, Achakachi y Santiago de Wat'a. Pero, como ya se señaló, éstas impartían instrucción principalmente a los hijos de los vecinos mestizos, mientras las comunidades y haciendas eran abandonadas por las autoridades educativas. Por esta razón, el movimiento de caciques apoderados encabezado por Santos Marka T'ula comenzó a tomar interés en la creación de escuelas por su cuenta (ver acápite siguiente).

Hasta la guerra del Chaco (1932-1935), la oligarquía liberal y republicana comparte la mentalidad colonial de considerar a las comunidades como el principal factor causante del atraso del país . Por ello, su idea de civilización implica destinar al indio exclusivamente al trabajo agrícola y las artes manuales, cuyos productos debían fortalecer la economía terrateniente y urbana y facilitar

---

[1]. Dueño de la hacienda Yawrichampi, comprada por su padre a partir de las operaciones revisitarias de 1881 (Fichero del THOA).

[2]. Más tarde, esta voluntad civilizadora adquirirá una justificación política: convertir al indio en «votante» o masa electoral manipulable por los partidos criollos .

el ocio de la élite criolla[2]

La guerra del Chaco fue una oportunidad para reconocer las profundas brechas que la discriminación cultural y la opresión social ocasionaban en la viabilidad histórica del país. La falta de comunicación entre aimaras, quechuas, guaraníes y monolingües castellanos en el frente de batalla obstaculizó la coordinación de las operaciones bélicas y causó la muerte de miles de combatientes. Como una crítica a esta realidad, surgen nuevos partidos políticos: el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), la Falange Socialista Boliviana (FSB), el Partido de Izquierda Revolucionaria (PIR) y el Partido Obrero Revolucionario (POR), que perciben como única solución a esta desastrosa situación, la de borrar de una vez por todas la diversidad étnica y lingüística del país.

Por su parte, intelectuales de la oposición, como el Dr. Jaime Mendoza -médico, escritor, político y parlamentario- y el escritor Gustavo Navarro -más conocido como Tristan Marof- , manifiestan que la instrucción actual del indio se dirige sólo a crear nuevos hábitos y necesidades citadinas, siendo que el mejoramiento de su situación estaba ligado al problema de la tierra. Echarlo significaría «desarraigarlo» y condenarlo a una situación de paria (Mendoza 1939). Esta visión, si bien se aleja de la concepción civilizatoria dominante, tiene la limitación de ser economicista. En este sentido, no se percibían dimensiones liberadoras anticoloniales en la educación indígena, sino tan sólo un cambio socioeconómico de corte nacionalista o socialista.

Después de la guerra del Chaco, los gobiernos militares de Toro y Busch, añadieron a esta concepción la idea de que el indio carece de organización, por lo que intentaron la imposición universal del modelo sindical corporativista, tanto en áreas rurales como urbanas. En el campo de la educación indigenal, influenciados por la irradiación de la experiencia de la «escuela ayllu» de Warisata (creada en 1931), estos gobiernos fundaron varias normales indigenales: la de Cañadas (Cochabamba), Kanasmuru (Tarija), Tulima (Potosí), Mujukuya (Chuquisaca), Qhurqhi o Peñas (Oruro), San Antonio de Parapetí (Santa Cruz) y Guacharécure (Beni) (Lora et al. 1979:234).

Por los años 1940, la educación indigenal fue apadrinada por los Estados Unidos con su programa de educación cooperativa, promovido por el Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE), que será la base de la posterior reforma educativa propiciada por el MNR (1953) (La Fuente 1988).

La educación cooperativa se impuso a través de la Fundación Interamericana de Educación para América Latina, entidad creada para responder a la amenaza fascista. Bolivia fue representada en este organismo por el intelectual de la oligarquía Vicente Donoso Torres, presidente del Consejo Nacional de Educación. Su primera labor fue la de realizar un diagnóstico de los centros de formación de preceptores indígenas. Este informe señala que los maestros no tenían formación en agricultura ni podían modificar los hábitos de la población; es decir, que la educación indigenal no se constituyó en un instrumento «civilizador» del indio, puesto que las comunidades persistían en reproducir sus antiguos modos de vida («Cuatro Etapas..»:5).

Se puede concluir señalando que la guerra del Chaco constituye para la nueva élite política y militar la mayor alarma para comprender la «desintegración» social y cultural del país. A partir de entonces, la escuela indigenal se vuelve imperiosa como instrumento de «integración» nacional. Este será uno de los aspectos centrales del discurso nacionalista y socialista dominante hasta nuestros días. Junto con la reforma agraria, la escuela estatal se convertirá en el principal instrumento de liquidación de la antigua organización de los ayllus y comunidades, con la parcelación de las tierras y la castellanización obligatoria.

b) Iniciativas eclesiásticas y particulares en la instrucción del indio

Entre las iniciativas no estatales para la educación indigenal se pueden citar a las Escuelas de Cristo, las obras educativas de la misión adventista, la «escuela ayllu» de Warisata y el núcleo "Utama" en Axawiri, aunque estos dos últimos tuvieron en su proceso cierta influencia estatal.

A partir del siglo XIX existían disposiciones para que las parroquias católicas se hagan cargo de la instrucción de primeras letras y la catequización de los indígenas. Estas escuelas parroquiales estaban ubicadas en las capitales de cantones; por lo tanto, la instrucción beneficiaba a los hijos de los mestizos de pueblo.

La obra educativa de las Escuelas de Cristo se creó el 8 de enero de 1908 en la ciudad de Potosí por el sacerdote Franciscano Jose Zampa, con el objetivo de impartir instrucción elemental a los niños de suburbios; posteriormente, esta labor se extendió a algunas áreas rurales donde pudieron convencer a los hacendados. El enfoque de Zampa constituía un cambio para la mentalidad de

la época y despertó incomprensiones en el própio gobierno liberal. En 1913, el gobierno de Ismael Montes dictaminó el exilio del fundador de las Escuelas de Cristo, sosteniendo: «Que vaya a su país a predicar el socialismo» (Rossi 1987:3). Sin embargo, las principales acciones del padre Zampa en las Escuelas de Cristo, estaban dirigidas a contener las ideas socialistas que comenzaban a influir en los sectores obreros de las ciudades. Su actitud «civilizadora» hacia los indios se advierte en una de sus expresiones: «los indígenas quieren enrolarse al nivel de la civilización y del progreso bien entendido hasta alcanzar la perfección posible en este valle de lágrimas... La religión que les legaron los fundadores de esta patria es la única verdadera, es progreso, es ciencia, es civilización, y fuera del catolicismo, la lógica conduce al desastre doméstico y social, quiero decir al error socialista, comunista, anárquico y añado bolcheviquista» (Zampa 1989:4).

Se puede advertir que las Escuelas de Cristo tenían una misión «conciliadora» del indio con los hacendados; de ahí que la expansión de dichas escuelas en el campo contara con la simpatía de los latifundistas, porque neutralizaba la resistencia y estigmatizaba a los dirigentes de las rebeliones indígenas como «subvertores comunistas». No se comprendía que las sublevaciones indígenas eran formas de resistencia contra los abusos de los patrones, vecinos y autoridades. La actitud paternalista de las Escuelas se advierte en su postulado de mejorar la situación del «pobre indio», alentando la convivencia pacífica con sus explotadores.

La misión adventista llegó a Bolivia en la segunda década del siglo XX con la finalidad de difundir la religión protestante y paralelamente crear escuelas en las comunidades. En versión del pastor Reid Shepard, el principal objetivo de la misión evangélica era: «civilizar a la raza indígena dandole una instrucción sólida que la capacite para ser más apta, adaptándola a la nueva cultura, basada en el temor a Dios y respeto al prójimo» (ALP-EP 1923, Fichero THOA).

El adventismo se valió de la libertad de culto reconocida por la Constitución Política del Estado y fomentada por el gobierno de Saavedra. Sus contactos en las esferas gubernamentales le permitieron obtener permiso para fundar escuelas en diversas comunidades. La creación de escuelas adventistas en las comunidades era un medio de penetración religiosa y civilizadora afín con la concepción oficial dominante. Se alfabetizaba a los comunarios para facilitar la lectura de la biblia, y por esa vía transformar sus hábitos y costumbres con la consiguiente negación de su religión, prácticas ceremoniales y rituales

agrícolas ancestrales. Pero además, los pastores adventistas ingresaban al campo adoptando una posición de protección a los comunarios frente a los atropellos de hacendados, vecinos y corregidores. En cambio, los curas de los cantones se habían convertido en aliados de los patrones y contribuían a la opresión del indio con exigencias de trabajos y contribuciones de toda índole. El propio calendario ceremonial católico les servía como un medio de exacción económica. En este sentido, la protección que los adventistas brindaron a los comunarios convertidos les permitió legitimarse y penetrar más profundamente en el campo, y acelerar así la desintegración de la sociedad indígena. Se puede afirmar entonces que la intromisión de la religión adventista en las comunidades fue un sutil mecanismo de dominación espiritual dirigida a introducir una nueva concepción del mundo y una organización social de corte occidental.

Otra de las iniciativas privadas en la creación de escuelas indigenales es la escuela ayllu, que tuvo inicialmente en el preceptor Avelino Siñani, originario del ayllu Warisata, a uno de sus impulsores, junto a otros comunarios, como Mariano Ramos y Clemente Rojas, que junto al profesor Elizardo Pérez - conocido oficialmente como su fundador- plasmaron esta obra educativa. En oportunidad del viaje de inspección escolar que realizó Pérez como autoridad educativa, se entrevistá con Siñani en Umaphusa y producto de aquel encuentro se gestó la creación de la escuela ayllu de Warisata (Pérez 1962 y Siñani de Willka, en este libro). Su vínculo con el movimiento cacical encabezado por Santos Marka Tula, se dio a tráves de su hermano Julián Siñani, destacado luchador por la restitución de tierras comunales.

La escuela ayllu se funda el 2 de agosto de 1931 en una rinconada del ayllu Warisata, colindante con los poderosos hacendados del lugar. Su valor histórico pedagógico radica en que usó la experiencia de antiguas instituciones sociales andinas, como el ayllu, la mink'a, la Ulaqa y el Consejo de Amawt'as, para garantizar la participación de los comunarios del lugar. Mediante las tareas colectivas de la mink'a, se reclutó el trabajo voluntario de comunarios y colonos para construir las edificaciones, trabajo que se realizaba por las noches. La Ulaqa y el Consejo de Amawt'as constituían los órganos directivos para la administración de la escuela, pero estaban subordinados a la autoridad suprema del director.

Elizardo Pérez concibe a la escuela ayllu como un centro experimental de educación del indio en el Altiplano paceño, «cuyo mode[10] debía servir para los demás puntos de la República de Bolivia» (Pérez 1962:10). La base de su

originalidad reside en la integración del trabajo con el estudio y en la adaptación de las instituciones culturales nativas a la experiencia esencialmente ajena de la escuela. Su fama como modelo educativo llegó al extranjero y fue objeto de visitas pedagógicas, ensayos literarios e investigaciones.

La experiencia de Warisata preocupó a hacendados y vecinos de la región de Achakachi, sede de poderosos terratenientes que habían extendido sus dominios en base a las usurpaciones del período revisitario. Éstos percibían la escuela como una amenaza para sus dominios: sus temores se reflejan en la denuncia de los hacendados Isaac Mollinedo y Claudio Vizcarra ante el Subprefecto, sosteniendo:

> ...aquel centro de ilustración se ha convertido en centro de especulaciones y engaños al mismo indio, uno para apropiarse de sus bienes y otra para encaminarle al terreno de la discordia entre patrones y ellos, todo esto desenvuelto por el lucrativo Elizardo Pérez (25-VII-36 en ALP-EP 1936).

A Pérez se le sindicó de llenarse los bolsillos con la planilla de pagos de los profesores y de aleccionar a los comunarios para resistir a la prestación de servicios en las haciendas y expulsar a los patrones. Asímismo, la Sociedad Rural Boliviana -organización grèmial de los terratenientes- combatió y obstaculizó permanentemente los trabajos en Warisata y la fundación de escuelas rurales (ver Choque, en este libro).

Aunque fue fundada mucho después de que los caciques apoderados iniciaran la creación de escuelas autogestionarias en el campo, Warisata dio un gran impulso a la educación indigenal en el país, y permitió que, al menos momentáneamente (durante los gobiernos de Toro y Busch) el Estado boliviano cambiara en algo su cerrada actitud colonial frente a la poblacion nativa. Su mérito está en que rompió el cerco del gamonalismo contra la discriminación educativa del indio.

Dentro de las iniciativas de profesores y pedagogos particulares se encuentra también la creación del núcleo escolar Utama, en 1936, en el cantón Axawiri de la provincia Pakaxi por los esposos Alfredo Guillén Pinto y Natty Peñaranda de Guillén Pinto. Este núcleo fue protegido por los gobiernos militares de la post guerra del Chaco, en oposición radical con Warisata. El apoyo oficial le sirvió para cubrir sueldos de profesores y becas para los alumnos del internado.

Guillén Pinto consideraba al indio un ser esclavizado y oprimido que se resistió a desaparecer sólo por su fortaleza física. Además de alfabetizarlo, la escuela debía capacitarlo en artesanía, para lo cual contaba con talleres de herrería, carpintería, sombrerería. La intención de Guillén Pinto era convertir la escuela indigenal en un gran taller artesanal que desarrolle las capacidades manuales de los alumnos; esa actividad educativa se refleja en las palabras de su protector Rafael Reyeros, que como autoridad educativa, sostenía la necesidad de «rehabilitar» al indio para incorporarlo al «mecanismo económico, social y político de la sociedad boliviana» (cit. en Albarracín 1982:71); en otras palabras, «bolivianizarlo» con todas sus consecuencias anticomunarias.

Se puede concluir que la escuela Utama continuaba con la línea civilizadora del indio para fortalecer su capacidad de trabajo en el propio medio rural, pero subordinado a las necesidades y demandas de la minoría criolla. A su vez, Utama tuvo la pretensión de constituirse en un modelo de educación indigenal paralelo y competitivo con la escuela ayllu de Warisata, y en ese sentido fue alentado por las autoridades educativas de la oligarquía tradicional.

3. La escuela como forma de resistencia del movimiento indio y defensa del ayllu comunidad

A diferencia de las propuestas anteriores, las comunidades y ayllus andinos buscaron en la escuela una estrategia de defensa de su propio proyecto de sociedad, que se basaba en el fortalecimiento de sus ancestrales formas de organización socio económica.

El analfabetismo de los comunarios era fuente de todo tipo de abusos y engaños por parte de los hacendados y vecinos mestizos, particularmente en lo que se refiere a los trámites y papeleos de la lucha legal, para cuya realización debían recurrir a tinterillos o abogados mestizos que frecuentemente actuaban en alianza con los patrones. La defensa legal de las comunidades era crucial para su sobrevivencia frente a los usurpadores de tierras. Es por eso que los comunarios perciben la instrucción como un medio de acceso al conocimiento de las leyes criollas, la lectura de los títulos antiguos, y todos los trámites de reinvindicación de sus tierras. Al respecto, en 1922, uno de los principales apoderados de la región de Oruro, el originario Gregorio Ventura y otros representantes envían una denuncia al Ministro de Gobierno:

No sabemos leer ni conocemos la lengua en la que esta escrita la legislación

> patria y sin ernbargo debemos sujetarnos a ella..., solo queremos la instrucción de los niños aborígenes para que no sufran lo que nosotros sufrimos (ALP-EP 1922, Fichero del THOA).

Esta denuncia refleja la preocupación de las autoridades nativas por la manipulación de las leyes criollas y por el futuro incierto de sus hijos. Las autoridades comunarias se habían dado cuenta que la defensa de sus tierras era posible, aún en los estrechos marcos de la legislación liberal, porque el reconocimiento de la igualdad jurídica del indio -formalmente aceptado por la ley- brindaba cierto marco para el ejercicio de sus derechos ciudadanos. De ese modo, la escuela acaba convirtiéndose, para el movimiento de caciques - apoderados, en un nuevo instrumento de lucha.

En este sentido, el movimiento había acumulado algunas experiencias en su trato con el mundo "letrado»": a partir de la Ley de Exvinculación, que dictamina: «...los indígenas gestionarán por sí o por medio de apoderados en todos sus negocios» (Flores M. 1953:227). Proliferaron apoderados mestizos que propiciaron una serie de fraudes en la compra de tierras comunarias. Es por eso que los comunarios nombran sus propios apoderados para que prosigan con sus trámites, busquen títulos antiguos e interpreten la legislación para organizar la defensa legal (cf. THOA 1988:29-31). Para estas autoridades, el conocimiento de la lectura y la escritura resultaba una necesidad, y por eso se apoyaron en qilqiris o escribanos indios que los apoyen con la lectura y traducción de la documentación. Los primeros escribanos indios que se relacionan con los caciques apoderados son aquellos indígenas que se alfabetizaron por su cuenta o en el cuartel; incluso algunos de ellos salieron de familias ligadas a los caciques, como es el caso de Rosendo Zárate, quien relata la forma en que se preparó como qilqiri:

> Mis padres me mandaron a Sucre con la condición de que yo aprendiera mucho más a leer y escribir... Santos Marka T'ula dijo que me haría estudiar, en verdad lo hizo... Allí había una escuela llamada Recoleta donde estudiaban los hijos de los pobres y forasteros; allí estudié por más de seis meses, despues enfermé gravemente (Testimonio de R.Z., Ilata 1984, en ATHOA).

Al contar con sus propios escribanos, los caciques apoderados pudieron viabilizar sus trámites y escribir sus propios memoriales ante las instituciones del Estado criollo. La lucha legal conectó al movimiento de caciques apoderados con otras fuerzas sociales: intelectuales urbanos, partidos políticos

y movimiento obrero. Esta ampliación de horizontes desata los temores del Estado criollo y los dirigentes indios son perseguidos con una nueva acusación: la de «subvertores comunistas».

Los hacendados y vecinos de los pueblos se convierten en el mayor obstáculo para la creación de escuelas en las comunidades, y se empecinan en mantener a los indios en la ignorancia para continuar explotándolos. Los patrones expulsan a los colonos que piden la creación de escuelas, con el argumento de que incitan a la rebeldía y desobediencia en el trabajo. Los permisos otorgados por las autoridades educativas para crear escuelas en las zonas de hacienda son desacatados, y las autoridades cantonales y provinciales se niegan a cumplir órdenes superiores.

Contra todas estas barreras interpuestas por los gamonales, los comunarios optan por construir escuelas con sus propios medios; pidiendo tan sólo autorizaciones para su funcionamiento. De ahí que la mayoría de escuelas creadas en el campo fuesen privadas, es decir, pagadas con los propios recursos de las comunidades. Sin embargo, el movimiento de caciques apoderados no cejó en su intento de obtener respaldo estatal para su esfuerzo en pro de la educacion indígena. El incumplimiento de las promesas oficiales dió lugar a numerosos reclamos, siendo uno de ellos, el memorial que presentan en 1923, Santos Marka T'ula, Manuel Churki, Julian Siñani y Nicolás Mamani ante las autoridades educativas, en los siguientes términos:

> A la clase indígena no han dotado (de escuelas), reclamamos de este deber para dedicarnos a la educación de nuestros hijos, por esta razón hemos pedido escuelas en todas las comunidades ya sean sostenidas por el gobierno o por nosotros mismos, que nos vemos privados de la instrucción que hemos pedido el año mil novecientos diecinueve, hasta la fecha no hemos obtenido la venia de las autoridades de provincia, quedándonos en la ignorancia, siendo el blanco de los abusos (ALP-EP 1923. Fichero THOA).

Los dirigentes cacicales realizaron prolongados y costosos trámites, haciendo largas antesalas en las oficinas de las autoridades superiores para solicitar audiencia, las mismas que por lo general eran burladas o postergadas. El último recurso era quejarse directamente al Presidente de la República, como se aprecia en este memorial presentado en 1924:

> Señor Presidente queremos... que Ud. como padre de la patria nos apoye y

fomente y garantice la instrucción... Hemos sabido que los vecinos de esos cantones estan en contra, haciendo consentir a los indígenas que los que van a aprender a leer y escribir es para ser castigados y que sus miembros seran mutiladosy reventados sus ojos, con estas mentiras... quieren sembrar la discordia entre nosotros y todo para aprovechar del trabajo indígena» (ALP- EP 1924, Fichero THOA).

Los hacendados y vecinos amenazaban a los impulsores de escuelas para las comunidades, con expropiaciones de tierras y castigos físicos. Este clima de intimidación psicológica creaba en los padres de familia el temor de enviar a sus hijos a la escuela; en medio de este ambiente adverso, los sacrificios de algunos comunarios para instruir a sus hijos son heroicos, tal como relata el originario Plácido Jacinto:

> Mi padre pagaba mis clases tejiendo bayetas, él junto a mí; mientras yo estudiaba él tejía bayetas, año tras año estudiaba así. Posteriormente se enseño aquí, pero por eso fue que lo tomaron preso al maestro (Testimonio de P.J., Jach'a Junttu, 1985, THOA).

Muchos comunarios que aprendieron a leer y escribir por su cuenta, se convirtieron después en maestros ambulantes. No sólo los comunarios impulsores de escuelas sufrían represalias, sino también estos maestros, por lo que el estudio se convertía en una actividad clandestina, tal como relata el comunario Juan Yujra:

> Nosotros sólo aprendimos a leer y escribir en pequeñas capillas o nos hacíamos llamar a una u otra casa al profesor... En esa época no existían escuelas estatales, aprendimos con profesores particulares (Testimonio de J.Y., La Paz 28 VII 85, THOA).

Los profesores criollo-mestizos se oponían a la instrucción de los indios, pero ese vació era llenado por profesores ambulantes de origen indio, que cobrando pequeñas sumas, alfabetizaban a sus hermanos, tal como relata la comunaria Susana Maidana:

> En esas épocas se aprendía a leer y escribir pagando al profesor mensualmente, cada uno pagaba de acuerdo a su alcance, unos dos o tres billetes que en esas épocas tenían mucho valor. En esos tiempos sólo nos enseñaba nuestra gente, los q'aras... no querían enseñarnos (Testimonio de S.M., La Paz 28 VII 85, THOA).

La sociedad criolla representada por los hacendados y vecinos de pueblo usó todos los medios intimidatorios para obstaculizar los intentos de crear escuelas. Los testimonios nos muestran que los indios, a su vez, se valieron de todos los medios y establecieron todo tipo de relaciones con sectores opositores, Iglesia, dirigentes políticos, para conseguir su objetivo; además procuraron instruirse por su cuenta, aún a costa de arriesgar su libertad y hasta su vida. Esto muestra hasta qué punto, la escuela representaba una estrategia de sobrevivencia para las comunidades.

Entre los principales impulsores de escuelas de las comunidades puede citarse a los siguientes caciques apoderados: Faustino y Marcelino Llanki, Francisco y Julián Tanqara, Dionisio Phaxipat'i, Santos Marka T'ula, Celedonio Luna, Julián y Avelino Siñani, Gregorio Ventura (Oruro), Eduardo L. Nina Qhispi, Rufino Willka, Leandro Condori, Manuel Inka Lipi, Esteban Machaqa, Manuel Ramos (Cochabamba), Agustin Saavedra (Chuquisaca), Casiano Barrientos (Izozog-Santa Cruz), Feliciano Maraza (Potosí) y muchos más. Estos representantes indígenas, secundados por centenares de comunarios anónimos y ocupando cargos ya sea como caciques, apoderados, jilaqatas, alcaldes o segundas de sus comunidades, son los mártires de la instrucción del indio y del derecho a la existencia del sistema social del ayllu.

Hay que mencionar que dichos impulsores eran en su mayoría analfabetos o simplemente sabían firmar. Es decir, vivían en carne propia los efectos de la discriminación educativa. Así por ejemplo, el cacique Santos Marka T'ula dictaba de memoria el contenido de los memoriales e incluso citaba textualmente artículos y decretos de la legislación. De este modo, llegó a elaborar sus propios documentos, con la ayuda de sus escribanos. Es preciso destacar la perseverancia y valentía de los dirigentes cacicales para luchar arriesgando su vida y sus bienes por un futuro mejor para las comunidades.

a) El Centro Educativo de Aborígenes «Bartolomé de las Casas»

Las referencias sobre la creación, organización y funcionamiento del Centro Educativo de Aborígenes «Bartolomé de Las Casas» provienen principalmente de la documentación particular y del testimonio oral de Don Leandro Condori Chura, ex qilqiri (escribano) de los caciques apoderados y uno de sus principales animadores. Este testimonio ha sido sistematizado por Esteban Ticona y esta próximo a publicarse (Ticona y Condori, s.f.).

La idea de la creación de este centro educativo emanó de las necesidades de la lucha legal de los caciques apoderados. En su búsqueda de apoyos y

alianzas con otros sectores sociales, los caciques apoderados se vincularon con sacerdotes de las parroquias indígenas de la zona oeste de la ciudad de La Paz, como San Pedro, el Rosario y San Sebastián. Párrocos como el cura Tomás de los Lagos Molina, de San Pedro, secundaron su lucha por la implantación de escuelas en las comunidades. De este modo, el poder de la Iglesia fue hábilmente manejado por las autoridades comunarias en sus acciones educativas frente al Estado criollo y los latifundistas.

El vínculo entre la escuela y la lucha reivindicativa de los caciques apoderados resulta claro desde el inicio de las actividades del Centro, tal como lo testimonia Don Leandro:

> Ellos (los caciques apoderados) querían defenderse con los títulos. Sobre esto también pensé, sobre los títulos en vano vamos a hablar con la boca, no vamos a ganar nada, entonces fundemos pues escuelas, ahí quizás los niños, aprendiendo vayan más adelante; así por eso nos ocupamos de la sociedad, ese era el pensamiento» (THOA 1986:C7B-330).

Por otra parte, las gestiones aisladas para la creación de escuelas les habían deparado sacrificios inútiles; de ahí que haya nacido la idea de constituir un Centro que impulse por su cuenta la creación de escuelas en las comunidades. En la documentación, las solicitudes de autorización para la fundación de escuelas se remontan a 1919 (ALP-EP 1919-23). Sin embargo, la idea de crear un centro o «sociedad» para el fomento de la educación en las comunidades cristalizó en 1928, tal como lo manifiestan en la siguiente solicitud al Ministro de Gobierno:

> Todos los comunarios indígenas hemos acordado señor Ministro, formar una sociedad bajo los sanos principios de la legalidad que deseamos y abrigamos los ideales más puros en bien de la patria y principalmente el bienestar de nuestra raza, que por vernos en la ignorancia y completamente ajenos de toda civilización no somos dignos de hacer una reunión para tratar de nuestros asuntos y pleitos, que nuestros adversarios lo toman por casos subversivos... Para este fin deseamos una sociedad y que en cada provincia y cantón se forme un directorio, compuesto de un presidente, vocales, un secretario, un tesorero y que cada socio o comunario contribuya con una cuota mensual y que el tesorero recoja y que este dinero sea para defendernos y para la instrucción de nuestros hijos y en adelanto de nuestra raza indigenal» (ALP-EP 1928 y 1931, fichero THOA).

Este documento existe en varias versiones y fue firmado por un gran número de caciques apoderados, como Santos Marka T'ula, Rufino Willka, Bernardo

Vaca, Antonio Qhispi, Tomás Araníbar, Pedro Limachi, Gregorio Titiriku, Francisco Matta, Paulino Mamani, Mariano Tallakawa, Serapio Chuqi, Mariano Mayta, Damián Mamani, Marcelino Siñani y Eustaquio López.

El Centro se fundó en la ciudad de La Paz en 1930, en la zona de Paula Jawira (debajo del actual puente Abaroa), donde concurrieron las principales autoridades originarias: caciques, alcaldes, jilaqatas y apoderados de distintos ayllus y markas del Altiplano. Es probable que los estatutos del Centro hayan sido elaborados con la ayuda de los párrocos de las parroquias indígenas de San Sebastián y el Rosario.

Según el testimonio de Don Leandro, la adopción del nombre «Bartolomé de las Casas» fue realizada a sugerencia suya, porque este nombre figura como defensor de indios durante la colonia en un libro que él había leído. Con ese antecedente histórico, el centro tendría la misión de constituirse en el defensor de las comunidades.La constitución y los objetivos del Centro Educativo se encuentran en los nueve artículos que comprende su Estatuto, de los cuales citamos los principales:

> Art. 2. Son miembros del centro los caciques del departamento; las autoridades e indígenas de las comunidades y todos los niños y jóvenes aborígenes.
> Art. 3. Está formado por un director general, un presidente, un vicepresidente un tesorero, dos secretarios y dos consejeros.
> Art. 4. /Las elecciones/ se hacen por voto público y la posesión tiene lugar el 20 de octubre de cada año, conmemorando la fundación de La Paz.
> Art. 8. /Son sus objetivos/ fundar escuelas con los metodos más modernos de pedagogía, divulgar los sistemas agrarios útiles a la producción, economía y bienestar del indio. Militarizar al indio para fortalecer más a su raza y contar en su conjunto con una fuerza poderosa efectiva para hacer que el indio practique una clara conciencia de la religión católica y una moral evangélica.
> Art. 9. El centro no se inmiscuirá en política de partidos, su estandarte es la bandera nacional (en ALP-EP 1931, fichero del THOA).

El contenido pedagógico, económico, religioso e ideológico de este documento permite advertir que se redactó para evitar toda sospecha de los enemigos de las comunidades. Sólo de esta manera se podía despejar la suceptibilidad de los latifundistas, que veían en toda agrupación de comunarios una organización subversiva «comunista».

A pesar de ello, en los hechos el Centro no gozaba de las garantías necesarias para funcionar libremente; por eso los caciques realizaron esfuerzos para lograr su reconocimiento por parte del gobierno y la Iglesia, con el fin de que sus miembros no sean perseguidos ni se obstaculicen sus labores de creación de escuelas.

Para la legalización del Centro se conformó una delegación compuesta por Santos Marka T'ula, Feliciano Maraza (Potosí) y Anselmo Chuqi y el niño Rosendo Zarate, futuro escribano del grupo, que fue comisionada para llevar los estatutos a la ciudad de Sucre para su reconocimiento por parte del Fiscal General de la República y el Arzobispo de la Plata. Sobre este episodio, el senador Jaime Mendoza en un artículo de prensa, dice:

> Hablé el domingo pasado de tres indios de La Paz que habían venido hasta Sucre en busca de pan de justicia que alguien les dijo que se los daría regaladamente el señor Fiscal General y el Ilmo. Arzobispo de la Plata. Hoy añadire algo más... tocante al asunto muy conocido de creación de escuelas. Por unos estatutos que ellos han puesto en mis manos, veo que en septiembre del año pasado se constituyó en La Paz una Sociedad con tales fines, bajo el nombre de Centro Católico de Aborígenes «Bartolomé de Las Casas», cuyo presidente es el indígena Anselmo Choque, justamente de los que componen la trinidad que ambula en Sucre (La Prensa 18 I 31, en ANB APJ 1931).

El reconocimiento del Centro por las autoridades políticas y eclesiásticas tenía fundamental importancia para la creación de sucursales en las comunidades de distintas regiones, para proteger las escuelas de los ataques latifundistas. El sostenimiento de las escuelas tendría carácter autogestionario, como se advierte en el siguiente testimonio:

> ...para las escuelas trabajarán chacras en tierras vacantes para el sostenimiento de las escuelas y el engrandecimiento de nuestra patria, conforme al plan trazado por los fundadores del centro (THOA 1986: C1A).

En Sucre, los dirigentes cacicales fueron apresados y acusados de «comunistas», pero finalmente lograron el reconocimiento del Centro por las distintas autoridades. Así, el 30 de abril de 1931 es reconocido por el Arzobispado de La Plata (Sucre); el 10 de mayo por el Fiscal General de la República; el 18 de mayo por el Jefe del Distrito Escolar de Chuquisaca y el 6 de octubre del mismo año es reconocido por el Obispo de la Diócesis de Potosí (ALP-EP 1931 fichero THOA).

El centro tuvo una intensa actividad en sus cuatro primeros años de funcionamiento, pue según informes del propio Jaime Mendoza, las escuelas creadas en La Paz hasta 1931 eran muy númerosas:

Y veo que bajo los auspicios de esa sociedad, se han fundado en las provincias de La Paz, nada menos que noventa y seis escuelas, distribuídas en Murillo, Los Andes, Pacajes, Omasuyos, Sicasica, Loayza Inquisivi y Camacho (La Prensa 18-I-31, en ANB-APJ)

Durante la guerra del Chaco, el centro educativo probablemente haya dejado de funcionar por las acciones represivas que se intensificaron contra cualquier movimiento reivindicativo de los comunarios (cf. Mamani 1991: 120), situación por la que el movimiento de caciques-apoderados entró en la clandestinidad.

Hacia fines de los años treinta, los principales caciques-apoderados ya habián muerto y se tuvo que gestar una nueva generación de caciques-apoderados y dirigentes comunarios para proseguir la lucha. Así, dos de los principales caciques que vincularon la lucha de los ayllus del Altiplano con los ex-ayllus de los suburbios de La Paz, murieron en 1939: Santos Marka Tula y Celedonio Luna. Por otra parte, en el escenario nacional se estaban suscitando importantes cambios -con los proyectos de "sindicalización obligatoria" de Toro y Busch, que significaban un nuevo panorama para el movimiento indio. Todos estos hechos repercutirán en la situación de la post-guerra, cuando se produce la reorganización del Centro educativo Bartolomé de las Casas, en 1942, según el testimonio de Don Lenadro:

> La primera asamblea de reorganización la hemos llevado a efecto el 6 de septiembre de 1942, con una asistencia de más de 140 asociados que compenetrados de los mismos fines de creación de este Centro han hecho su protesta de seguir (ATHOA 1986 C1A:3)

La nueva mesa directiva estuvo integrada por los siguientes dirigentes: Director General: Nicolás Mamani; Presidente: Antonio Aguilar Quino; Vicepresidente: Juan Cruz Mamani; Tesorero: Julián Allquma; Primer Secretario: Leandro Condori; Segundo Secretario: Andres Marka Tula (ATHOA 1986 C1A:5).

En la composición de la directiva se nota la presencia de familiares de los viejos caciques apoderados y de jóvenes seguidores: como ejemplo de los primeros, tenemos a Julián Allquma, yerno de Celedonio Luna y a Andres Marka T'ula, hijo de Santos Marka T'ula. Por ese entonces, la mayoría de las

autoridades comunarias residían largas temporadas en la ciudad de La Paz a raíz de los trámites judiciales y administrativos que realizaban. Para sobrevivir, muchos se convirtieron en artesanos y se vincularon con el naciente movimiento obrero. Desde la ciudad coordinaban sus acciones con las filiales del centro y las escuelas rurales de las comunidades. Las acciones del Centro Educativo Bartolomé de Las Casas en el interior del país despertaron nuevamente las sospechas y temores en los hacendados, que lograron del gobierno oligárquico el apresamiento de su Director General, Nicolás Mamani, en la ciudad de Sucre, aunque posteriormente fue liberado por gestiones de los sindicatos obreros de aquella ciudad. La nueva dinámica de los acontecimientos sociales en el campo y la muerte de los principales caciques no permitieron que la rearticulación del movimiento de caciques apoderados tuviera éxito, tal como lo refleja el siguiente testimonio:

> Teníamos todas las aprobaciones, hasta después del Chaco, existió luego se murieron y nos esparcimos, luego se dictó el sindicato, asi se deshizo, luego se paró ahí nomás (Leandro Condori, ATHOA 1986, C12A:443).

El surgimiento del sindicalismo en las haciendas comenzó a convertir al colono en el principal sujeto histórico, aunque manipulado por los políticos de la oposición, que se expresaba principalmente en las corrientes nacionalista y socialista. Ese sindicalismo agrario restó importancia e incluso encubrió la larga trayectoria histórica de las luchas del movimiento comunario.

El Centro Educativo de Aborígenes Bartolomé de Las Casas constituye uno de los logros más relevantes de la lucha de los caciques apoderados en la reivindicación de las comunidades usurpadas. El Centro permitió la articulación entre el movimiento comunario del campo y el de los suburbios de las ciudades. A diferencia de la escuela actual, fomentó la vigencia de las autoridades originarias y fortaleció la autonomía comunal a través de la autogestión y sostenimiento de sus propias escuelas, mediante instituciones andinas como la mink'a y las ramas (aportes voluntarios para cubrir gastos comunes). En su interior se formó toda una generación de maestros y preceptores aimara quechuas, precursores de la educación indígena. Asimismo, en las labores del Centro estuvo permanentemente conectada la temática de la educación con la de la recuperación de las comunidades usurpadas por las haciendas y la defensa del régimen social del ayllu.

Por otra parte, la alianza con sectores de la Iglesia y la oposición nos muestra la presencia de una estrategia de lucha global del movimiento cacical,

en la defensa de los ayllus. En este sentido, la vigencia del Centro se convirtió en símbolo de una amplia lucha por el derecho a la organización socio económica originaria, el derecho a la dignidad humana y el derecho a la vigencia de una cultura propia de la población indígena, dentro del Estado boliviano.

b) La «Sociedad República del Qullasuyu» de Eduardo L. Nina Qhispi

El indígena Eduardo Leandro Nina Qhispi nació en el ayllu Ch'iwu del cantón Santa Rosa de Taraqu, en la provincia Ingavi del Departamento de La Paz, el 9 de marzo de 1887; sus padres fueron don Santiago F. Qhispi y dona Paula Nina de Qhispi, de las provincias Ingavi y Pakaxi respectivamente (Nina Qhispi 1932:1). Viviendo en la ciudad de La Paz, Eduardo no llevaba su apellido paterno (Qhispi), sino el materno (Nina); este cambio de apellido tuvo que ver por la persecusión de que fue objeto su familia por el hacendado Goitia que se había apropiado de su ex comunidad Ch'iwu (cf. Mamani 1991:128). Su figura se destaca por haberse dedicado a la alfabetización de sus hermanos indios y por la creación de la Sociedad República del Qullasuyu; institución dedicada al establecimiento de escuelas y formación de preceptores indios, y a la defensa del ayllu comunidad y reivindicación de tierras comunarias.

Se sabe que la familia Qhispi fue víctima de las usurpaciones de tierras perpetradas en Taraqu, Waki y Tiwanaku por caudillos liberales como Ismael Montes y Benedicto Goitia. La explotación en la hacienda y el cuestionamiento a la legitimidad de la propiedad latifundista despertó en los colonos la resistencia a trabajar. Entre 1920 1922, a partir de la caída de los gobiernos liberales, toda esta región estuvo en constante rebelión contra los patrones, y Leandro Qhispi (el futuro Eduardo L. Nina Qhispi) participó en la rebelión en calidad de apoderado y escribano (cf. Mamani 1991:81). En el contexto de este amplio movimiento rebelde, ocurre la sublevación de Jesús de Machaqa en marzo de 1921, que desemboca en una sangrienta represión del ejército a las comunidades, situación que fue aprovechada por los patrones y vecinos de pueblo para recuperar el dominio de sus haciendas, restituidas a la condición de comunidades. La participación de Nina Qhispi en la rebelión de Taraqu motivó su expulsión de la hacienda Chtiwu, como relata don Leandro Kunturi:

> Había estado expulsado Nina Qhispi de su estancia. Eso era por los años veinte, uno, dos, tres. En esos años expulsaban indios en todas partes. Esos /los patrones/ le habían expulsado (cit. en Mamani, 1991:82).

Las expulsiones de los dirigentes de la resistencia comunaria estaban

respaldadas por ilegales juicios de «deshaucio», cuyo argumento consistía en sindicar como «sublevadores» a los comunarios que intentaban reivindicar sus tierras, crear escuelas o que se resistían a trabajar como animales de carga. Dichos juicios contaban con la complicidad de la justicia criolla y de las autoridades mestizas de los pueblos, y muchas veces fueron secundados con la feroz represión del ejército oligárquico.

Cuando emigró del campo a la ciudad de La Paz, Nina Qhispi vivió por la zona de Ch'ijini, y allí aprendió a leer y escribir por su cuenta. Una vez alfabeto, se hizo el compromiso de alfabetizar a sus hermanos y apoyarlos en sus trámites. En la ciudad de La Paz, se relacionó primero con el gremio de los matarifes, a quienes prestó servicios como preceptor, formando una escuela particular en su propio domicilio (Ticona 1991, en este libro). El gremio de los matarifes era un antiguo gremio indígena vinculado a los ayllus de las parroquias aimaras de la ciudad de La Paz. Desde los inicios del movimiento de caciques apoderados, este gremio mantuvo permanente contacto con los comunarios y los colonos; en sus frecuentes viajes al campo para la compra de ganado, tenían la oportunidad de relacionarse con los habitantes de comunidades y haciendas en todo el Altiplano . Del mismo modo, y como reciprocidad a la hospitalidad recibida en el campo, cuando los comunarios y sus autoridades viajaban a la ciudad de La Paz, se alojaban en casa de los «mañasos» (carniceros). De este modo, los matarifes y los caciques-apoderados comenzaron a trabar relación y a realizar una lucha conjunta.

Su experiencia educativa fue el origen de la idea de crear un centro educativo de mayor alcance. La labor educativa del Centro estaba dirigida a los niños y jóvenes comunarios porque consideraba que en ellos estaba el futuro de los ayllus. La futura generación de comunarios alfabetos constituiría según su percepción una garantía para la defensa legal y la resistencia comunaria.

A fines de la década de 1920, Nina Qhispi solicitó autorización para fundar escuelas en Sorata, Quruyku y Pukarani (Mamani 1991:131). Ante la magnitud de su empresa educativa indigenal, el 28 de septiembre de 1929 funda la «Sociedad de Educación Indigenal», que después se convertiría en la «Sociedad República del Qullasuyu». El acta de constitución de la sociedad, dice:

> Fundación de la Sociedad Collasuyu. Acta de fundación de la Sociedad República Collasuyu. Bolivia en General. Educación Indigenal en la ciudad de La Paz, a horas trece del día 8 de agosto de 1930... el director de las escuelas indigenales Eduardo L. Nina Quispe y presidente del 'Centro América', reclama de nuestra patria amparo a sus tierras (en Nina Qhispi

1932).

Como ha demostrado Carlos Mamani, de esta sociedad no saldrían sólo solicitudes de fundación de escuelas, sino principalmente documentos de defensa y restitución de las comunidades usurpadas y amenazadas por la hacienda. La estrategia usada por Nina Qhispi en la prosecución de sus verdaderos objetivos era presentar externamente al Centro en su labor alfabetizadora, para dar cobertura a la tarea interna de realizar deslindes entre comunidades y haciendas y solicitar a las autoridades el deslinde entre cantones, provincias y Departamentos. Los boletines que periódicamente emitía la sociedad tenían ese objetivo (Mamani 1991:132 50)

Asimismo, la Sociedad Qullasuyu aglutinó a las principales autoridades originarias del antiguo movimiento de caciques apoderados, como Manuel Inka Lipi de Santiago de Watta, Francisco Tanqara de Qalakutu (Pakaxi) y Esteban Machaqa de Umasuyu. Posteriormente se le sumarían autoridades nativas de toda la república, como ser: Manuel Ramos, de Cochabamba, Agustín Saavedra, de Chuquisaca y Casiano Barrientos, del Izozog (Santa Cruz). El siguiente texto da cuenta de quiénes componían dicha sociedad educativa:

> Todos los delegados jilacatas de las distintas comunidades del departamento de La Paz, situadas en las catorce provincias: Murillo, Ingavi, Los Andes, Omasuyos, Larecaja, Muñecas, Camacho, Caupolicán, Loayza, Sicasica, Pacajes, Nor Yungas e Ingavi (ALP-EP 1932).

El preceptor Nina Qhispi, al imprimir un intenso compromiso social a su acción alfabetizadora, desarrolló un carisma que le permitió movilizar toda una red de comunarios y ex-comunarios en las provincias paceñas. De ahí, en parte, el éxito que tuvo en la creación de filiales de la Sociedad en las distintas provincias. Un ejemplo de creación de una filial es el caso de Santiago de Wat'a, donde el 29 de diciembre de 1932 se reunieron delegados de «comunidades y ayllus de los distintos cantones, vice-cantones de la provincia Omasuyos», para formar una filial del Centro, bajo la presidencia de Eduardo Nina Qhispi y los delegados Manuel Inka Lipi y Ambrosio Mamani, «hijos de esta provincia». Los acuerdos que tomaron en la reunión fueron los siguientes:

> -Solicitar un avivamiento de límites en la frontera con el Perú, a causa de que frecuentemente incursionan y nos arrebatan tierras del Titicaca y lago de origen como mayor contribuyente, extensiones cada vez /mayores/ y que nos despojó (sic).

-Pedir también un avivamiento de límites en las provincias límites a la de Omasuyos, como son al oeste el Perú, al sud Los Andes, para impedir frecuentes luchas entre indígenas hermanos de la misma raza y de la misma lengua. El mismo avivamiento entre la de Omasuyus, capital Achacachi, la asamblea se reunirá y delegados representantes.

-La misma declaración de linderos o mojones entre los distintos cantones como son: Copacabana, Ancoraimes, Tiquina, Santiago de Huata, Huarina, capital Achacachi. Habiendo acordado pedir al supremo gobierno apoyo y haga la nueva renovación, efectiva esta petición, firmamos propios a continuación los presentes (ALP-EP 1932).

En el documento se advierte que los deslindes debían hacerse en base a los antiguos títulos, con lo que nuevamente se pone en cuestión la ilegalidad de las usurpaciones de tierras por los hacendados. En los hechos, la Sociedad Centro Qullasuyu se convirtió en un tribunal de deslindes y en un espacio para deliberar sobre la reivindicación de tierras comunarias. Nina Qhispi viajaba con frecuencia a las comunidades para organizar el deslinde de tierras. Estas acciones despertaron el recelo de los gamonales, quienes a través de la Liga «Acción Cívica», comenzaron a tramar intrigas y a acusarlos de «subvertores» comunistas.

Para evitar estas intrigas, el presidente del Centro desarrolló relaciones con la sociedad criolla, sobre todo con personalidades de influencia en la política y el mundo científico. En ocasión de una invitación a Arturo Posnanski, prominente estudioso de las culturas originarias, recibió de él una carta de contestación que dice:

En contestación de su oficio de hoy, me cabe indicar que el acto de colocación de la kantuta sobre la Wipfala (sic), con la asistencia de los representantes indigenales, caciques y elementos representativos, tendrá lugar mañana domingo a las 3 de la tarde en el local del club bancario... Con este motivo me es grato saludar atentamente al señor presidente del centro Collasuyo. Firmado: Arturo Posnanski (21-X11-31, en Nina Qhispi 1932).

El centro también mantenía buenas relaciones con el gobierno, las mismas que se reflejan en una carta que envía en 1930 a la H. Junta Militar, en la que se elogia su labor de defensa de la patria y la libertad, se comunica sobre la celebración de un Congreso Indigenal, se denuncia los obstáculos que tiene la educación y finalmente se pide apoyo para la labor educativa de la Sociedad

Qullasuyu. La carta lleva las firmas de Nina Qhispi, como presidente de la Sociedad, y de los representantes Manuel Mamani (Camacho), Rosendo Kunturi (Inkasiwi), Cruz Wanka (Murillo) y Marcelino Siñani (Los Andes) de La Paz e Ildefonso Apasa de Cochabamba (Ibid.).

Hacia el año 1932, la Sociedad República del Qullasuyu logró fundar cientos de escuelas en las comunidades a través de sus filiales. también organizó trámites para la realización de deslindes de tierras en diversas provincias. La buena imagen alcanzada por la Sociedad frente al Estado criollo permitió avanzar en el pedido de deslinde hasta la solicitud de posesión, que incluso fue acogida favorablemente por el presidente Salamanca, quien respondió así a una carta de los originarios Juan de Dios Puma, Esteban Machaqa y otros:

> Acuso recibo de su comunicación de 17 del mes en curso, en la que se sirven ustedes comunicarme haber presentado una solicitud al Ministerio de Gobierno pidiendo que en vista de los títulos acompañados de la época colonial, se les suministre la respectiva posesión administrativa de los terrenos que son de su propiedad. Ofreciendo a ustedes prestar atención al asunto, saludándolos, atentamente. Daniel Salamanca (en Nina Qhispi 1932).

Las acciones contra la guerra del Chaco y las intrigas políticas y militares contra Salamanca preocuparon a la Sociedad Qullasuyu, razón por la que Nina Qhispi sale en defensa de la soberanía nacional contra la agresión paraguaya, en un texto que expresa:

> En toda la República de Bolivia se protestó por los atropellos y abusos que nos quieren despojar de nuestro territorio, los paraguayos deben saber que estamos unidos todos los departamentos con sus 70 provincias y sus 768 cantones de nuestra querida patria, el amor y respeto que debemos hacia ella para conservar su libertad y nuevas fuerzas renovadoras harán que nuestra nación boliviana este formada entre de sus antiguos límites..., inculcaremos en las escuelas indígenas el deber de sacrificarnos por nuestra hermosa bandera nacional y por nuesta amada patria (ALPEP 1933. Fichero THOA).

El sentimiento de los comunarios contra la invasión paraguaya, expresado en este texto, se basa en la experiencia de las usurpaciones de tierras. Nadie como ellos podia sentir el significado de una agresión territorial. La Sociedad Qullasuyu comparaba la invasión extranjera con la invasión de los terratenientes a las comunidades, de ahí que sostenga la necesidad de unir «fuerzas renovadoras» para hacer respetar los «antiguos límites» de la nación boliviana

(cf. Mamani 1991:144 47).

A medida que se consolidaba el Centro Educativo Qullasuyu, también crecía el temor y la intriga de los gamonales y la manipulación de la opinión pública contra las actividades del Centro. En el periódico La Razón menudearon las denuncias sobre la «propagación de ideas exóticas» entre los indios, que estarían realizando las distintas filiales de la Sociedad (10-III-33). Esta práctica del latifundismo era un viejo método para desarticular la resistencia comunaria. Sin embargo, con la experiencia adquirida, Nina Qhispi se apresuró en desmentir esta acusación en una edición posterior del mismo periódico, señalando:

> ...que esa información ha sido inventada por algunos de nuestros cronistas, sugestionados acaso por algún terrateniente explotador de indios... De lo que estamos seguros, nos dice Nina Quispe, es que algunos señores que han amasado fortuna con las lágrimas y el sudor de los indígenas, hacen frecuente uso de las sindicaciones de comunistas a todos los que reclamamos dentro de las leyes vigentes... (LR, 14-III-33. Fichero THOA).

Esta denuncia no fue suficiente para acallar a sus detractores, y Eduardo Nina Qhispi y varios otros dirigentes fueron encarcelados a principios de 1934, a raíz de la sublevación de Pukarani (Arze 1987). La Legión Cívica, que según Carlos Mamani no era sino el ejército colonial de los terratenientes contra los indios en la «guerra interna» (Mamani 1991:113), acusó a Nina Qhispi de titularse «Presidente» de una república de indios antagónica al Estado boliviano, la cual, amparándose en la fundación de escuelas rurales, se habría propuesto «formar una vasta organización subversiva» (ALP EP 1934). Las voces de protesta de las comunidades por los apresamientos de los miembros de la Sociedad se concretaron en cartas al Prefecto; por ejemplo, el 5 de mayo de 1933, los indígenas Alejandro Qhispi y Manuel Inka Lipi envían la siguiente carta, pidiendo la libertad de los detenidos:

> ...hace ya más de una semana han sido sometidos a la detención los indígenas Eduardo L. Nina Quispe, Mariano Quispe, Esteban Machaca y otros a quienes se los acusaba de realizar propaganda comunista (LR 10-II-34. Fichero THOA).

El estado de guerra que vivía el país dió amplia cobertura a la represión del gamonalismo contra cualquier brote de descontento indígena. En este contexto, se organizó un proceso militar contra los detenidos, bajo la acusación de oponerse a la guerra y subvertir a las comunidades. Por falta de pruebas, el proceso tuvo que culminar en la absolución de los detenidos, pese a lo cual éstos permanecieron todavía en la cárcel hasta 1936 (cf. Mamani 1991:137).

En los hechos, este proceso y otros realizados contra las autoridades originarias y sus apoderados constituyen una farsa del Estado criollo para bloquear los intentos de reivindicar las tierras de comunidad. Forman parte del conjunto de prácticas coloniales que con distintas modalidades se usaron desde la invasión española hasta la etapa republicana, y aún hasta nuestros días.

La importancia de la Sociedad República del Qullasuyu, al igual que del Centro Bartolomé de la Casas, es que coordinó la lucha por la escuela con la restitución de las comunidades usurpadas. Sin embargo, su lucha fue mas lejos porque intentó reorganizar en forma autónoma a las comunidades en una «República del Qullasuyu» que representaba una forma de «renovación» de la nación boliviana. La característica principal de su lucha es que se valió de las leyes del Estado criollo, de su organización político administrativa y de las relaciones con estadistas, intelectuales, escritores, políticos y militares de la sociedad criolla dominante, para luchar al mismo tiempo por la igualdad ciudadana y la autonomía de la sociedad indígena.

Epílogo

Históricamente, la educación fue siempre un privilegio de los grupos dominantes. Desde los tiempos de la colonia hasta fines del siglo XIX ya en la etapa republicana, las instituciones educativas estuvieron exclusivamente en manos de eclesiásticos y letrados criollos, que fueron creando círculos de poder cerrados, mediante castas reproducidas por tradición familiar. Las contadas escuelas que existían estaban en manos de religiosos y municipalidades y tenían por misión reproducir la civilización occidental transmitiendo el evangelio, la moral tradicional y las «buenas costumbres» occidentales.

En la sociedad criolla colonial, mientras los padres ostentaban su poder económico heredado en el despotismo de sus haciendas, sus hijos se lucían con modas y costumbres europeas en los salones de baile, paseos, parques y avenidas de los centros urbanos. ¿Quienes trabajaban por ellos? Los comunarios, convertidos en colonos por efecto de la legislación liberal del siglo XIX, eran el sustento de todo el poder económico oligárquico, y sólo eran considerados animales de carga e instrumentos de trabajo gratuito. El liberalismo decía querer impulsar el «progreso económico» occidental y afincaba sus esperanzas en la industrialización de la minería, la manufactura y particularmente la agricultura. Sin embargo, la mano de obra gratuita y servil de los indios era su principal riqueza.

En este contexto, se crea la escuela indigenal como un instrumento

«civilizador», que fomente la disciplina del indio en la producción . Para eso, había que eliminar la organización de los ayllus y comunidades y liquidar la cultura nativa. Sin embargo, para los hacendados esta propuesta educativa resultaba contraria a sus intereses, pues la organización indígena del trabajo era la base de su productividad en un medio ecológico tan adverso como el Altiplano y serranías andinas. Esta contradicción, de considerar al indio como el principal causante del estancamiento del país, y al mismo tiempo de depender de él para la producción llevó a la casta dominante a una actitud ambigua: mientras el Estado y los sectores más liberales hablaban de fomentar la educación del indio, los hacendados se ocupaban de bloquearla y prohibirla . La contradicción podía existir aún dentro de las mismas familias, pues la misma élite gobernante y sus familiares convertidos en hacendados obstaculizaban la creación de escuelas, reprimían y colaboraban en las matanzas de los comunarios y en la persecusión y asesinato de sus autoridades originarias.

Ante esta perspectiva, para las comunidades y para el movimiento de caciques apoderados, la escuela se convierte en una estrategia de sobrevivencia, enmarcada en la lucha por frenar las expropiaciones de tierras comunales y restituir las comunidades usurpadas. La alfabetización se convierte en una necesidad, para conocer las leyes y realizar gestiones reivindicativas en mejores condiciones.

La hostilidad de los hacendados y vecinos contra los impulsores de la escuela no logró frenar el proceso de creación de escuelas por cuenta de los propios indios. Los pocos comunarios que se habían alfabetizado por su cuenta hicieron las veces de preceptores, escribanos y alfabetizadores. Este proceso culminó en la fundación de dos centros educativos autónomos: el Centro Católico de Aborígenes Bartolomé de Las Casas y la Sociedad República del Qullasuyu, en los que se articuló permanentemente la educacion con la reivindicación de tierras.

La larga lucha de los caciques apoderados por la creación de escuelas en las comunidades inspiró a los nuevos partidos políticos de la oposición a reivindicar la educación rural en sus proyectos políticos, como antesala para la reforma educativa concretada por el MNR en 1953. En la actualidad, la educación rural continúa con la misma ideología liberal oligárquica, aunque con sutiles variantes. El nacionalismo revolucionario que subió al poder en 1952 continuó con la política «civilizadora» y domesticadora del indio para el trabajo. Pretendió, a través de la escuela, fomentar el desarrollo agropecuario mediante la colonización de los yungas y el oriente. Asimismo, alentó la

expansión del mestizaje cultural, atentando abiertamente contra el carácter pluricultural del país, y contra la pervivencia de las culturas originarias. Hoy en día la «integración» de la población significa la incorporación del indio -ahora convertido en campesino- a la bolivianidad a través de la alfabetización castellanizante.

¿Qué significa esta política del nacionalismo revolucionario para la sobrevivencia y el futuro de las naciones aimara, quechua y las étnias orientales? La educación fiscal rural apunta hacia la ampliación del mercado nacional. Sin embargo, la intención de retener a la población en el agro, formando técnicos superiores y medios para el desarrollo agrícola y ganadero, ha resultado retórica. Las escuelas rurales siguieron en la línea humanística, introduciendo elementos de la cultura occidental, que a la larga culminan en un proceso de abandono de la comunidad y migración a las ciudades. ¿Que pasó entonces con el desarrollo agropecuario?

En el área rural la escuela está desligada del potenciamiento de las comunidades. Éstas participan de la escuela a través de sus alcaldes escolares, jilaqatas o secretario general, pero sólo para concurrir a inauguraciones, actos cívicos, etc., y ejercer algún control sobre la asistencia de los profesores. Los contenidos pedagógicos tienen poco que ver con la experiencia propia de las comunidades o con sus fuentes de sabiduría a ancestral; por lo general, los textos usados son los mismos que en las ciudades. La relación profesor-alumno se desarrolla exclusivamente en castellano y se obstaculiza y aun reprime la práctica de los idiomas nativos. Todos estos aspectos hacen concluir que la educación rural es alienante y despersonalizadora y atenta contra la identidad comunaria y el carácter pluricultural del país.

En cuanto a la enseñanza de la historia en el área rural, los programas y textos utilizados hacen mayor énfasis en la historia universal y difunden la versión oficial de la historia boliviana, sin hacer referencia al pasado indígena ni a su historia. La historia de héroes, caudillos y presidentes privilegia el punto de vista de la casta gobernante e ignora las luchas comunarias y obreras. Consideramos que ya es tiempo de reconstruir la historia de nuestros antepasados a través de la historia de los distintos ayllus y comunidades, como fragmentos de una unidad mayor. De este modo, algún día conformaremos la historia global de las naciones originarias. La valía de estas naciones y el orgullo por ellas sólo se obtendrán conociendo el pasado ancestral. Es en este contexto que comprendemos la importancia de realizar una historia de la educación desde la perspectiva indígena, rescatando las experiencias educativas y la visión

política que animó a los luchadores del movimiento indio para formular sus propuestas autónomas y reivindicativas de educación indigenal.

Para finalizar debemos reflexionar críticamente sobre el papel de la actual escuela rural: ¿Por qué no apoya al crecimiento de la comunidad? ¿Por qué no ayuda a formar líderes de la comunidad? ¿Por qué no recupera y enseña los contenidos culturales e históricos de los pueblos nativos? ¿Por qué no participan los ancianos, las ex-autoridades comunales, los yatiris y otros especialistas y sabios indígenas en la transmisión de sus conocimientos ancestrales? ¿ Por qué no se realizan trabajos orientados a rescartar la riqueza cultural de la comunidad en el testimonio de los ancianos? Se podrían formular muchas preguntas más, pero lo cierto es que debemos reflexionar juntos: los profesores y la comunidad.



Edificio antiguo de la escuela ayllu de Warisata. (Foto: THOA).

La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943

Humberto Mamani Capchiri
Taller de Historia Oral Andina

Antecedentes

Desde la creación de la República de Bolivia, la educación fue de exclusivo beneficio para la población urbana y en forma particular para una minoría conformada por la casta criolla, quedando excluida de la misma la inmensa mayoría de la población nativa. Esta exclusión guarda relación con las prácticas coloniales que habían marginado desde hace siglos a los indios por cuestiones raciales. En el período colonial, la Corona de España se preocupó exclusivamente por la evangelización de la gran masa de la población, en tanto que la educación humanística estuvo reservada a los descendientes de la nobleza Inka y de los Kuraqas o Mallkus de mayor jerarquía.

Durante el período republicano, desde fines del siglo XIX hasta inicios del presente siglo, la castellanización del indio estuvo a cargo de los gobiernos municipales, tal como consta en el artículo 126 de la Constitución Política del Estado de 1878 (Salinas [comp.] 1989:205) La nueva Constitución de 1880 declara que 'la instrucción primaria es gratuita y obligatoria" (Ibid.:212), y confirma la responsabilidad municipal en su atención (Ibid.: 233). Pero en la práctica, la obligatoriedad de la instrucción primaria no alcanzaba a la población nativa, debido al alcance urbano de las jurisdicciones municipales y a la carencia de recursos económicos. Si el Estado reconoció la posibilidad de la alfabetización india en los textos constitucionales, la realidad fue más lenta: la instrucción del indio comenzó a hacerse efectiva recién a partir del presente siglo, contando con algunas facilidades a través de la creación de escuelas nocturnas de alfabetización.

Este marco de reformas liberales iniciadas a fines del siglo pasado, dio pie al surgimiento de algunas iniciativas criollas para superar la "ignorancia" del

indio. Si bien las principales medidas legislativas se dictaron durante los gobiernos conservadores (1880-1899), los gobiernos liberales (1900-1920) se encargaron de aplicarlas y profundizarlas, para completar este ciclo reformista liberal. Así, la legislación promulgada durante el primer Gobierno de Ismael Montes (cf. Choque y Soria, en este mismo libro), permitió el establecimiento de las primeras escuelas rurales, bajo la modalidad de la "escuela ambulante". Al mismo tiempo, surgieron escuelas normales para los preceptores encargados de la educación india. Todas estas iniciativas, al principio en pequeña escala, pudieron implementarse -con previa autorización de las autoridades de instrucción- sólo en aquellos lugares donde existía menor oposición terrateniente. Adémas, la mayoría de los centros educativos creados en este período, corrían por cuenta de los beneficiarios en lo que correspondía a los gastos económicos, aunque por lo general, eran obligados a someterse a la supervisión y control estatal.

Una segunda medida que afectó indirectamente a la educación indigenal fue la implantación, a partir de una ley dictada en 1907, del servicio militar obligatorio para todos los ciudadanos. Esta medida, tendiente a la modernización y centralización del ejercito, propició la incorporación de jóvenes comunarios indígenas a los cuarteles acantonados en algunos distritos rurales. El paso de los comunarios por el cuartel tuvo un gran impacto en la alfabetización indígena, porque de los cuarteles no sólo saldrán indios analfabetos sino futuros preceptores particulares que propagarán la alfabetización en sus comunidades. No es de extrañar que tanto la escuela como el cuartel, motivaran la creciente preocupación de los terratenientes y vecinos de los pueblos rurales.

Mediante todos estos mecanismos, poco a poco la alfabetización india fue tomando cuerpo en el ámbito de las preocupaciones oficiales, y comenzaron a perfilarse dos corrientes de opinión diferenciadas: la de quienes veían la instrucción del indio como un hecho positivo, y la de quienes, por el contrario, la consideraban un peligro para la paz y la estabilidad política de la sociedad.

1. Impulsores y detractores de la alfabetización del indio

La principal preocupación de los que se oponían a la alfabetización india se fundaba en la idea de que dicha acción, a la larga, haría surgir en el indio la conciencia de nuevos derechos y aspiraciones que agudizarían los conflictos sociales en el país (Arze 1987:55).

Los grupos de terratenientes y vecinos criollo-mestizos, acuñaron la

acusación de "comunistas" contra quienes se habían dedicado a apoyar la labor de castellanizar al indio (Arze 1987:56). El rechazo a sus actividades contó con la complicidad de las autoridades locales, que se ocuparon de perseguir e intimidar a preceptores y alumnos, a través de una campaña de terror entre los comunarios, a los que amenazaba con castigos corporales, como cortarles la lengua, las manos o "sacarles los ojos". Don Antonio Alvarez Mamani relata:

> ... entonces no había garantías para los que buscaban el bienestar social. Yo sabía andar de hacienda en hacienda, de comunidad en comunidad repartiendo volantes, por entonces era peligroso caminar de día, por eso de noche nomás caminaba y en zig-zag para despistarlos, ya que me perseguían. Entonces yo pedía escuelas, porque esas eran las resoluciones de las conversaciones con los caciques, entonces ellos estaban plenemente movilizados y concientes; entonces a mí se me acusaba de comunista, mestizo, ladrón, pero eso era costumbre; igual a los caciques los acusaban de agitadores comunistas... (Testimonio de A.A.M., 27-I-87, Wiypaka, Achuqalla, ATHOA).

Según Don Antonio, esto se debía a que los indios eran considerados animales por los terratenientes y sectores criollos dominantes: "... eso era lo que pensaban por entonces, que el indio.... era reconocido sólo como bestia de carga, que sólo tenía obligaciones y nada más" (Testimonio de A.A.M., ATHOA 1987:17A).

Dentro de la corriente opositora, las opiniones acerca de la instrucción del indio iban del escepticismo al racismo abierto: se argumentaba que los esfuerzos alfabetizadores serían vanos debido a la inferioridad racial del indio, e incluso se sostenía que sólo había que esperar que la raza india desaparezca por efecto de sus propios vicios, para poblar el país con inmigrantes. Esa fue la opinión de la Sociedad Rural de La Paz, en un informe emitido en 1933 (APAAM:1933).

El otro punto de vista, que consideraba deseable y posible la alfabetización del indio, tuvo algunas variantes, entre la década de 1920 y la postguerra del Chaco. En principio este punto de vista fue planteado por los sectores liberales. Éstos consideraban que el objetivo de la educación era, ante todo, la castellanización del indio para su asimilación a la cultura dominante. Esta actitud estaba marcada por un afán utilitario: al fomentar en el indio su desempeño como mano de obra productiva, se lo reducía al estatuto de "objeto útil", marginado de otros aspectos de la ciudadanía, reconociéndosele sólo deberes y muy pocos derechos.

2. El indio educado: una preocupación estatal en el Gobierno de Saavedra

Un ejemplo de la mencionada actitud utilitaria, fue la posición sostenida por los republicanos, que planteaba la "civilización" e integración del indio a la vida nacional, a través de la educación. Explícitamente, se señalaba que la educación permitiría su "conversión en fuerza económicamente activa", dentro de la nación boliviana (ALP-EP 1933).

Paralelamente, y amparados en los textos constitucionales ya citados, los propios comunarios habían reconocido la importancia de la instrucción, como un mecanismo de defensa frente a la amenaza de usurpación de tierras que los acechaba permanentemente de parte de la poderosa casta de terratenientes criollos. Es así que todo esfuerzo para el establecimiento de escuelas en las comunidades era solventado en todos sus aspectos por los propios interesados. Esto implicaba no solamente la edificación del establecimiento y los matariales pedagógicos, sino también la contratación de maestros, que en muchos casos recaía en los reservistas que habían regresado a la comunidad después de egresar del cuartel. En el seno del movimiento de caciques-apoderados, la necesidad de tener maestros salidos de la propia sociedad india tenía una explicación política. Don Manuel Barco Tula, de Ilata (Qallapa), relata sus recuerdos del cacique Santos Cornejo, de Achuqalla:

> Santos Cornejo en eso hablaba: que /Saavedra/ había hecho llamar al Centenario, diciendo 'que se hagan escuelas'... Y nos decía también: 'no quieran maestros españoles q'aras porque ellos no les enseñarán bien'. En verdad, ellos no nos enseñan bien. Pero, ya había ayuda con los /comunarios/ que habían ido al servicio, porque esos habían aprendido a leer. Ellos ya nos ayudaban" (Testimonio de M.B.T., ATHOA, cit. en THOA 1988:4142).

Las escuelas primarias particulares, administradas por las propias comunidades, llegaron a establecerse en muchas regiones donde la oposición terrateniente no era tan violenta o donde existía algún mecanismo de protección para esos esfuerzos. Para el caso de Warisata, el anciano Ramón Puma, cuenta:

> ... ese Mendoza era el patrón de aquí, dice que ese pues los protegía a los que querían escuela, frente a los otros patrones. Siñani se levantó primero; el Mendoza con Siñani andaba. El por saber leer, incluso llegó hasta la cárcel. "Por eso un poco siempre no querían ser como él" (Testimonio de R.P., Warisata 26-VIII-89, ATHOA).

Pronto las iniciativas comunarias intentaron ser utilizadas en las pugnas internas de la política criolla. Bautista Saavedra, durante su segundo año de gobierno, envió una comunicación al Presidente de la Cámara de Diputados en los siguientes términos:

> ...cuando el actual Jefe de Estado tuvo el honor de formar parte de esa Corporación Legislativa, presentó el proyecto de ley que acompaña tendiente a procurar que las Comunidades de indígenas y los dueños de fondos rurales, cooperen a la acción pública del sostenimiento de planteles de primera enseñanza (22-II-22, en Nina Qhispi 1933:6).

El objetivo de Bautista Saavedra consistía en castellanizar al indio. Su proyecto de ley introducía una novedad: la obligatoriedad que tenían, tanto haciendas como comunidades donde hubiesen más de 60 familias, de establecer una escuela de instrucción elemental (Art. 1Q y 3Q). Teóricamente el Estado debía dotar a estas escuelas con "muebles, enseres, útiles y textos de enseñanza", además de inspectores rurales encargados de su control (Ibid.). Los términos en que Saavedra justificó ante los terratenientes esta exigencia económica, fueron:

> Se buscó ante todo que por el número de los colonos dado el cual se empieza la extensión de la heredad y su rendimiento, no se impusiera una fuerte carga sino una contribución adecuada a sus recursos, beneficiosa para el interés general y para el propietario mismo que ganaría mucho ciertamente con la alfabetización de los peones (Ibid.).

Como podemos apreciar, la propuesta de alfabetización se limitaba a lo elemental, con el objeto de capacitar a los peones indígenas como fuerza de trabajo que beneficie a los patrones. Dicha propuesta fue lanzada por Saavedra con argumentos económicos, que irían en beneficio del "interés general" de la sociedad criolla, con el fin de convencer a los más recalcitrantes. Aunque tambien mencionaba a los indios como los principales interesados y beneficiarios:

> El proyecto se inspira en las necesidades de la clase indígena, teniendo en cuenta los escasos medios que el país le da para levantar su nivel asociándola a las fuerzas activas. Que ese problema, el que concierne a este asunto, parece que representaria un paso incial de positivas ventajas, de colocar tantos centros de primeras letras en las extensas zonas pobladas de indígenas, cuantos son los medios de riqueza agrícola que sirven y constituyen (Ibid.).

La propuesta de Saavedra fue acogida por sectores indigenistas criollos, que vieron el lado humano y útil de los indios, en oposición a quienes solamente lo consideraban como bestia de carga. Sin embargo, tanto los costos de construcción y mantenimiento de estas escuelas, como el impacto de la alfabetización india en el fortalecimiento de la lucha legal comunaria, afectaban directamente los intereses terratenientes. En muchos casos, el proyecto de Saavedra no hizo sino agudizar los conflictos latentes entre haciendas y comunidades. Estas razones permiten comprender por qué el Parlamento no prestó atención a este proyecto, que quedó archivado en la respectiva comisión parlamentaria. Sin embargo, su empeño no se frustró del todo, ya que Saavedra persistirá con su propuesta, profundizando los conflictos que lo aislaban de las capas terratenientes mas conservadoras.

Para enfrentar esta oposición, en enero de 1923 Saavedra optó por emitir su proyecto de ley en forma de Decreto Supremo. Los que se vieron favorecidos fueron los comunarios, y no así los colonos de hacienda, que no pudieron hacer nada para que los patrones cumplan con las disposiciones estatales (AHHCN: 1928:75-3).

Pero tampoco les fue fácil a los comunarios hacer que este decreto se cumpla, ya que permanentemente tenían que pedir amparo y garantías para las escuelas que establecían por su cuenta, recurriendo a las distintas instancias oficiales, incluso a las fuerzas armadas, para poder llevar adelante las escuelas cuya licencia había sido otorgada por el Gobierno (AHHCN:1924). Don Marcelino Paredes, comunario de Santiago de Wat'a, cuenta:

> Ya entonces yo era jovencito y mi padre era Jilaqata,... entonces Saavedra había sido presidente, a mi parecer éste se quiso congraciar/se/... y había mandado bando para el pueblo indicando que se autoriza la escuela y que deben asistir todos, pero eso no era basta, entonces peor los patrones lucharon contra los Qalaqi(Testimonio de M.P., 8-IX-89, ATHOA).

3. E1 papel del Cuartel y de la Escuela en la resistencia india

Como ya se ha señalado antes, a partir de los gobiernos liberales, las Fuerzas Armadas comenzaron a tener un papel muy importante, aunque indirecto, en el asunto de la educación india, a partir de la obligatoriedad del servicio militar (AHHCN:1909). Según versión oral de Ramón Puma, los conscriptos permanecían varios años en el cuartel, pero esto se justificaba por el hecho de que allí aprendían a leer y escribir (Testimonio de R.P., 13-XI-89). Pero el

anciano Miguel Velásquez, de Q'araqullu, indica que en tiempos de Saavedra la persecución contra los indios que sabían leer no disminuyó:

> ...cuando Montes aparecieron los telegrafos, y muchas haciendas. Y cuando Saavedra... de Oruro venian a controlar a los indios con la guardia montada... yo creo que ha debido haber problemas, porque perseguian a los que sabian leer, acusandonos de rebeldes y agitadores (Testimonio de M.V., 2-V-87, ATHOA).

El cuartel tuvo muchos significados para los comunarios. Desde el punto de vista de los instructores militares, era una gran facilidad que los reclutas indios supieran hablar el castellano para poder recibir las órdenes de sus superiores. Esta apertura hacia la educación del indio fue un motivo para que los comunarios buscaran apoyo del Ejército para proteger sus escuelas y defender sus tierras. En un documento emitido en 1923 por los caciques apoderados de varias provincias del Departamento de La Paz, solicitaban al Jefe del Estado Mayor General, Hans Kundt, que el Ejército colabore en el establecimiento de escuelas y que:

> ...se notifique por medio de la fuerza armada a los Corregidores, Párrocos y demás autoridades que se oponen a la instrucción en los diversos pueblos del departamento... (Memorial de 5-II-1923, en AHHCN 1928:753.fl5v.).

Por su parte, Kundt respondió en términos aprobatorios, confiriendo un respaldo a las gestiones de los caciques:

> Elévese el presente obrado a los interesados a quienes felicito por el interés y patriotismo de que están guiados para elevar el nivel moral de la clase indígena (Ibid.).

Aparentemente, el apoyo del Ejército se limitó sólo a notificar a los comunarios y colonos en las distintas provincias para que asistan a las escuelas, lo que indirectamente representaba un aval y permitía evitar que las autoridades locales se opongan al funcionamiento de las mismas. Sin embargo, en muchas regiones la alianza de terratenientes y vecinos de pueblo contaba con pleno apoyo de las guarniciones armadas acantonadas en provincias. Tal es el caso de los Regimientos Bolívar de Viacha y Abaroa de Waqi, que actuaron siempre en contra de los intereses comunarios y al servicio de los patrones (cf. Mamani 1991). Según el testimonio de don Antonio Alvarez Mamani, para los indios "todo era asunto para acusarlos y perseguirlos..." (Testimonio de A.A.M. 1987, ATHOA).

De cualquier manera, el cuartel se había convertido en un semillero de voluntarios para la labor de la alfabetización, ya que los que regresaban con ciertos conocimientos de lectura y escritura tomaban a su cargo la alfabetización de sus concomunarios y participaban así de un movimiento reivindicativo más amplio. Por lo general, el hecho de que los que regresaban del cuartel supieran leer y escribir fue producto de la iniciativa y voluntad de los propios comunarios, ya que se los reclutaba no precisamente con este fin. Pero además, en sus escritos y documentos, los representantes comunales asociaban directamente la instrucción y el servicio militar con la protección a sus derechos sobre las tierras comunales usurpadas o amenazadas por los hacendados. En un escrito presentado en 1912 por Manuel Ch'uqi, Emeterio Flores, Tiburcio Aruwiri, Ascencio Cruz y otros, originarios de Laxa y Tampillu (provincia Umasuyu), se señala:

> Que la instrucción es la base de la civilización y deseamos que nuestros hijos se dediquen a la instrucción y que nuestras autoridades nos apoyen; por esta razón pedimos se nombre un alcalde de barrio para la instrucción oficial del Cabildo... para atender la fundación de las escuelas en cada comunidad para que atiendan y que reciban los exámenes y vea el cumplimiento de los profesores... y también para enrolarse en el Ejército los conscriptos y el Estado Mayor General y para hacer respetar sus límites entre provincias y cantones... (Memorial de 19-)(II-1912, en AHHCN 1928:75-3, f.1v.)

En este sentido, los efectos del cuartel resultaban contradictorios. Por un lado, los patrones y las autoridades locales en principio vieron al cuartel como un efectivo centro disciplinario, para que de ahí regresen indios sumisos y obedientes. Sin embargo, al aprender a leer y escribir, retornaban a cumplir una función dentro del movimiento reivindicativo de la época, y resultaban más rebeldes aún. Don Miguel Velasquez relata esta experiencia:

> ...por eso a mi persona, acusado más que todo de rebelde por el patrón, me llevaron al cuartel. Entonces me dije: voy, y a mi vuelta estos me conocerán. Así he estado cuatro años en el cuartel (Testimonio M.V., 2-V-87, ATHOA).

Sin embargo, el hecho de aprender el castellano y las primeras letras en el cuartel no resultó un proceso fácil. Es en este sentido que Saavedra propuso la organización de milicias con el fin de facilitar que los indios reclutas recibieran prioritariamente la instrucción militar:

Por otra parte el indígena va a los cuarteles desprovisto de toda noción. Hay que principiar por enseñarle el castellano, para hacerle conocer después la práctica y sus deberes. Esta sucesión de tareas en los oficiales instructores retarda inmensamente /el proceso/ y se eliminará gracias a una rápida organización de las milicias por el Poder Público Boliviano" (Saavedra a la Cámara de Diputados, 22-II-1922, cit. en Nina Qhispi, 1933:6).

Pero, al mismo tiempo que aumentaba la preocupación por el analfabetismo en medios políticos, lo contrario sucedía en medios terratenientes, que veían este hecho como la principal causa de sublevaciones. La vinculación entre la alfabetización india y las sublevaciones ha sido demostrada en trabajos como el de Roberto Choque (1987) sobre Jesús de Machaqa. En terminos más generales, el acceso al idioma oficial permitía al movimiento indio dotarse de sus propias estrategias de defensa legal, que tenían un claro contenido reivindicativo. Así lo ve don Leandro Condori, escribano principal de los caciques apoderados:

> ...entonces mi persona he sido como abogado, yo leia y tambien escribia los memoriales y las cartas para los caciques, ... yo conocia las leyes y sus caminos (Testimonio de L.C., 17-VI-90:B, ATHOA).

En la lucha legal, los indios utilizaron hábilmente el lenguaje patriótico, como un mecanismo de persuasión para sustentar sus demandas educativas. Así, en 1927, en un memorial presentado al Parlamento por los caciques Santos Marka T'ula, de Curawara de Pakaxi; Dionisio Phaxipat'i, de Tiwanaku; Feliciano Kunturi, de Jayu-jayu, Rufino Willka, de Achakachi; Antonio Qhispi, de Larikaja, Mateo Alfaro, de Axawiri; Santos Cornejo, de Achuqalla, José Sirpa de Wiyacha; Pastor Marka y Pedro Aruwiri de Taraqu; Juan de Dios Ch'uqiwillka, Juan Churi Apasa y Anselmo Ch'uqi de Sikasika y Gemio Arukipa de Ichuqa, los impetrantes plantean:

> ...los padres de familia y los caciques de todas las provincias hemos pedido escuelas y que se instalen en todas nuestras comunidades con todas las formalidades de ley y para regular su funcionamiento hemos mandado órdenes a todas las provincias y cantones... resultando inútiles nuestros esfuerzos y frustradas nuestras esperanzas de que la instrucción iba a servir a nuestros hijos... los que tienen la culpa para que nosotros estemos en la ignorancia son estas autoridades que en vez de ayudar dan la contra, que a la fecha sabiendo leer la raza indígena hubiéramos sido útiles a la Patria, cada uno hubiera tenido su oficio ya sea sastres, carpinteros y labradores,

que con conocimientos hubiera progresado Bolivia y la industria se hubiera fomentado, los que se oponen son los responsables del atraso de Bolivia, los curas los corregidores, ecónomos y agentes, estos eternos enemigos de la raza indígena que nos quieren mantener en la ignorancia..." (Memorial de 26-X-1927, en AHHCN 1928:75-3. f. 5).

Pero la lucha legal tropezó con el límite de que ninguna legalidad era respetada por los terratenientes y autoridades criollas. En estas circunstancias, los comunarios no tuvieron otro recurso que el alzamiento armado. Poco antes de emitirse el anterior memorial de los caciques de La Paz, el Norte de Potosí y la zona fronteriza de Chuquisaca fueron escenario de conflictos de grandes dimensiones, que pasaron a la historia con el nombre de "sublevación de Chayanta", acaecida en julio de 1927 (Arze 1987:17). Varias haciendas fueron atacadas y saqueadas por colonos y comunarios indios a causa de la usurpación de tierras, el exceso de cargas laborales y la esperanza de una restitución del régimen del ayllu. Los terratenientes atribuyeron directamente estos hechos a los efectos de la escuela y el cuartel. El Prefecto de Potosí llegó a preguntarse en 1928: " ¿La militarización del indio no será un peligro nacional? ... esta es la interrogante que debe merecer meditación por parte de los hombres del Estado" (cit. en Arze 1987:55). Los sectores dominantes locales llegaron a sostener que los indios sólo buscaban enrolarse en el Ejército para aprovechar los conocimientos militares con el fin de entablar luchas contra los propietarios (Ibid.). La Sociedad Rural Boliviana, gremio que aglutinaba a los terratenientes del país, impugnó abiertamente la obligatoriedad del servicio militar.

Los hacendados y corregidores argumentaban que los indios llegaban altivos y rebeldes de los cuarteles a sus centros de trabajo, siendo reacios a las órdenes de sus patrones y autoridades. Estos hechos demuestran el por qué de su oposición a la alfabetización nativa, fundada en el temor por el "despertar" de su rebeldía. Aunque la resistencia india no era un hecho nuevo, la escuela y el cuartel representaron nuevos instrumentos para fortalecer su lucha anticolonial, especialmente tomando en cuenta que las leyes liberales vigentes reconocían la igualdad de derechos de todos los ciudadanos, lo que no se cumplía, precisamente porque los terratenientes y sectores criollos persistían en mantener relaciones de opresión colonial con la mayoría india.

4. La nueva generación política criolla y la "civilización del indio"

El escenario político tradicional comenzó a sufrir cambios a partir de la

gestión de Bautista Saavedra. La celebración del Centenario de la República en agosto de 1925, mostró una serie de nuevas preocupaciones en los círculos medios de la sociedad criolla. Así, se fueron conformando agrupaciones al margen de los tradicionales partidos, con ideas y planteamientos que cuestionaron las viejas prácticas políticas.

En 1926, un grupo de jóvenes universitarios encontró apoyo en el Gobierno de Hernando Siles (1926-1930), quien facilitó la formación de la Federación Universitaria Boliviana FUB, de la que participaron los que en el futuro serían importantes figuras de la política y la intelectualidad nacional (Klein 1968:121). Fue en este círculo donde las propuestas de "civilización india" comenzaron a ser tomadas más en serio, y se empezó a hablar de "incorporar al indígena a la vida nacional", en calidad de "sujeto activo". Paralelamente, la Iglesia católica lanzó en abril de 1926, una Cruzada Nacional Pro-Indio. Como respuesta a esta iniciativa, los jóvenes nucleados en torno a la FUB desataron una abierta polémica pública (Ibid.:109).

La Iglesia católica se propuso realizar dicha cruzada con el fin de recaudar fondos para la apertura de escuelas, porque consideraba que la "ignorancia" era el principal componente del "problema indio". La iniciativa de crear escuelas fue consentida por los mismos comunarios, que ya en la década de 1910 habían comenzado a luchar por el establecimiento de escuelas. El desacuerdo de la FUB se basaba en el monopolio que pretendía tener la Iglesia sobre la educación, y en el hecho de que no se tocaba la raíz del problema:

> El fin clara y perfectamente evidenciado que persigue la cruzada nacional pro-indio no es otra que el de entregar al clero la solución de este problema. Ahora bien: ¿podemos nosotros cooperar con toda la experiencia de la era colonial? No. Esta labor corresponde al Estado, quien deberá realizarla sin intervención de ninguna profesión religiosa.... Creemos que la incorporación del indio a la civilización no debe ser patrimonio de ningún credo religioso. Toda tendencia de redención del indígena debe descansar en un fenómeno eminentemente económico: la propiedad o enfiteusis de la tierra y como consecuencia de este postulado, la alfabetización o educación técnica del indio (El Diario, 18-IV-26:8).

La oposición de la FUB ocasionó que el Gobierno retirara su apoyo a dicha campaña. Pero no solamente lograron que el Gobierno de Siles suspendiera su apoyo, sino que dos semanas después de que esta cruzada fuera anunciada por la Iglesia, el Obispo de La Paz anunció su suspensión (Klein

1968:110).

La posición de la FUB se alejaba de las tradicionales propuestas políticas mantenidas por la oligarquía criolla. Para la juventud reformista, surgieron dos nuevos sujetos: Estado e Indio. La "incorporación del indio a la civilización" tenía como eje central la "propiedad o enfiteusis de la tierra", y la "educación técnica del indio" era concebida como una consecuencia de aquel postulado fundamental.

Se advierte también la importancia que comienza a tener el Estado, al que se concibe como sujeto de estas acciones. Este planteamiento respecto del papel del Estado en la "incorporación del indio a la civilización", también tuvo repercusiones en las esferas legislativas, como se evidencia en el siguiente informe presentado en 1929 por la Comisión de Instrucción del Senado Nacional:

> Ya que la civilización de nuestros indios es la empresa que más interesa a los poderes públicos, es lógico que el organismo que tiene a su cargo el gobiemo y administración de la educación pública, preste oídos a los clamores de los indios bolivianos, clamores que han querido hacer llegar al alto Cuerpo Legislativo en el escrito que motiva este informe (Comisión de Instrucción al Senado Nacional, 9-IX-29, cit. en Nina Qhispi 1933:5).

En los términos de dicho informe, aparece el sujeto-Estado, como interesado en la civilización de "sus indios". Se inicia así una nueva concepción paternalista, que marcará el futuro de las políticas oficiales sobre el indio, con contenidos sociales e indigenistas que marcarán una diferencia importante con respecto a la anterior fase liberal. Esta nueva postura se complementa con una visión pragmática de la educación, alejándola de las disquisiciones teóricas, para confrontarla con la realidad de las provincias y las zonas rurales del país. Sin renunciar a su racismo, continúa el citado informe:

> La dirección general de educación que sólo se ocupa de enterrar a los maestros con publicaciones literarias y pedagógicas que ninguna utilidad positiva representan, podía realizar un viaje de inspección a las escuelas de indígenas que funcionan en este y los demás departamentos, formar la estadística de maestros y alumnos, verificar observaciones de toda índole, distribuir material escolar, dar lecciones metodológicas y por último reunir en una época apropiada del año a todos esos maestros particulares y darles cursos rápidos y de repetición de las normas que se emplean para la instrucción y educación

de los llamados *retardados étnicos* (Ibid., énfasis nuestro).

Por otra parte, la lucha del movimiento comunario tuvo un impacto en la política criolla, modificando el discurso ideológico dominante e introduciendo nuevos elementos que luego serían convertidos en banderas de lucha política. El movimiento comunario no solamente dejó las huellas evidentes de su resistencia, sino también de sus planteamientos ideológicos y políticos, en los que se advierte el ideal de una sociedad sin discriminación, en el marco del respeto a la diferencia cultural. Este hecho fue reconocido así en el mencionado informe de septiembre de 1929:

> Desde hace poco tiempo ha nacido en la raza autóctona el deseo de instruirse; en las fincas y comunidades del altiplano existen muchas escuelas costeadas por indígenas, siendo los maestros ellos mismos, en su mayoria egresados de los cuarteles, después de cumplido el servicio militar. Este fenómeno acredita que el indio no teme como antes, la escuela ni el cuartel, quiere incorporarse a la civilización, cumpliendo los deberes ciudadanos.... Al frente de esta realidad, que no es obra de las leyes ni de los gobiernos sino de la fuerza del desarrollo que es inherente a todo grupo humano, por muy retrasado que sea, es natural que responda el país con medidas que favorezcan ese desarrollo físico, mental y moral" (Ibid. 4-5).

Aquí podemos apreciar el contraste con la visión conservadora, que consideraba inútiles los esfuerzos por la educación del indio. La variante consistía en que el indio debía desarrollarse "física, mental y moralmente", lo que significaba "civilizarlo", para incorporarlo a la nación. Así concebida, la educación era obra de un Estado paternal que lleva de la mano a sus hijos más "retrasados", para que alcancen el "desarrollo y el progreso" al estilo occidental.

Ahora bien, posiblemente el influjo de esta visión en los círculos gobernantes haya facilitado la aceptación de algunas demandas comunarias. Es así que durante el gobierno de la junta militar a la encabezada por el Gral. Carlos Blanco Galindo, se establecieron dos instituciones autónomas del movimiento indio: el Centro Católico de Aborígenes Bartolomé de las Casas, fundado el 15 de septiembre de 1930 y la Sociedad República del Qullasuyu, fundada el 8 de agosto de 1930 (cf. Soria, Choque y Ticona, en este libro). Ese mismo año, el Gobierno autorizó y dio garantías para que se realizara la primera reunión nacional de indígenas en la ciudad de Sucre, llevada a cabo entre el 6 y el 8 de octubre, bajo los auspicios de la FUB y la Federación Obrera Sindical

(FOS) de esa capital. A dicha reunión asistieron destacados representantes comunarios a nivel nacional (Mamani Capchiri, en preparación).

En este marco surgieron educadores indigenistas como Elizardo Pérez, Toribio Claure y otros, que se preocuparon, con diversos matices, por la "civilización del indio". La labor de estos personajes se vinculó muy de cerca con la tarea ya emprendida desde hacia varios años por los propios comunarios indios, quienes a través de sus distintas redes de autoridades (caciques-apoderados, alcaldes mayores, etc.), lograron crear escuelas en distintas regiones, con el concurso de educadores nativos.

Este fue el caso de la escuela-ayllu de Warisata, donde tuvo un papel importante el profesor normalista Elizardo Pérez, junto al comunario Avelino Siñani, educador nativo de esa región. Con la causa de Warisata se solidarizaron distintos sectores progresistas de las ciudades, particularmente entre los gremios laborales urbanos, aunque también, como lo ha mostrado el estudio citado de Choque, los sectores terratenientes no cejaron en su empeño de combatir y destruir la escuela-ayllu.

5. La educación india en la postguerra del Chaco

Las acciones anteriormente descritas se desarrollaron en el contexto previo a la guerra del Chaco. Durante el período de dicho conflicto bélico, tuvieron que entrar en un paréntesis, en el cual se impuso la fuerza terrateniente al calor de la "guerra interna"que acompañó al conflicto internacional (cf. Arze 1987; Mamani 1991). Pero por otra parte, la guerra significó una instancia de concientización para muchos sectores, que descubrieron la necesidad de castellanizar al indio en forma eficiente y a cargo del Estado.

Los Gobiernos militares de la post-guerra, encabezados por David Toro (1936 - 1937) y Germán Busch (1937-1939), crearon una tímida apertura para las fuerzas populares, estableciéndose un ambiente de gran espectativa en torno a posibles reformas que habrían de beneficiar a los sectores marginados. Estos Gobiernos posibilitaron una interesante apertura del sistema político oligárquico -hasta entonces cerrado y excluyente-, facilitando un acercamiento con representantes comunarios. Se inició un nuevo esquema de relaciones Estado-sociedad civil, que consistía en tratar los problemas sociales directamente con los afectados, en el marco de una nueva función social del Estado.

Durante el Gobierno de Toro se emitió el 19 de agosto de 1936, un decreto

supremo que establecía la obligación de crear escuelas por parte de los propietarios de haciendas y empreasas agrícolas, mineras o industriales (República de Bolivia 1936:1632). Este decreto fue uno de los muchos que se sumaron a este respecto y que simplemente no se cumplían. Por eso, fue calificado por Elizardo Pérez como "inoperante y perjudicial" (Pérez 1962:246).

En efecto, los considerandos de dicho decreto reiteraban disposiciones anteriores, como el Estatuto de Educación Pública del 25-VII-30 y el Decreto Supremo del 4-III-36. Para lograr su cumplimiento, esta vez el Gobierno quiso dar fuerza coactiva a sus disposiciones. Así, en el artículo 9° señalaba que sería considerado un "delito público el mantenimiento en el analfabetismo de los niños en edad escolar, cualquiera que sea su condición social, económica o racial"; el artículo 10° imponía una multa de 500 a 1000 Bs. a quienes resistieran a las disposiciones del decreto y el artículo 12° facultaba a las autoridades políticas para vigilar y obtener el funcionamiento de escuelas públicas, usando medios coactivos y aún la fuerza pública (República de Bolivia. 1936:1634-35). Pero no habiendo voluntad en la sociedad para su cumplimiento, estas disposiciones quedaron nuevamente en el papel, ocasionando más perjuicios que beneficios, como lo señaló Elizardo Pérez:

> ... ese decreto no iría a ser cumplido en forma alguna, ya que no se contaba en primer lugar con la voluntad de los propietarios, ni había, en segundo término, ninguna organización capaz de imponer y controlar la creación y fundación de tales escuelas. Por el contrario, nos iba a causar más de un serio dolor de cabeza y no pocos sinsabores, como en efecto sucedió, pues la Sociedad Rural Boliviana se lanzó en contra nuestra con todas sus fuerzas, atribuyéndonos la paternidad del Decreto (Pérez 1962:247).

Por su parte, Toro añadió una dimensión política a su acción, buscando absolver a los procesados y encarcelados por motivos de guerra, en su mayoría indígenas. El 3 de octubre de 1936, rehabilitó a todos los indígenas omisos y remisos de la campaña del Chaco, con la condición de que realizaran por el lapso de un año trabajos en obras de edificaciones escolares (República de Bolivia, 1936). Es muy posible que, debido al contexto general de apoyo a los sectores populares, las acciones del Gobierno hicieran retroceder en algo la resistencia de los hacendados. Lo evidente es que el movimiento comunario en este período experimentó un notable crecimiento, así como el número de maestros indigenistas, en su mayoría mestizos, que se preocuparon por este asunto.

Uno de estos profesores indigenistas fue Toribio Claure, cuyo centro de

acción eran los valles altos de Cochabamba. Él y otros maestros impulsaron obras en beneficio de las comunidades, y vincularon por primera vez el tema de la escuela con la organización sindical. Al respecto, el mismo Claure denunciaba en 1949 el trasfondo racista y colonial de la fórmula de "incorporar al indio a la civilización":

> ¿Cómo incorporamos al indio a la civilización que tanto decantamos? ¿En son de conquista? ¿Abatiéndolo a balazos? Lenta, paulatinamente, metódicamente como se propicia desde siglos atrás? Cómo? ¿Manteniéndolo como hasta hoy, en la miseria, en la humillación y posponiendo la educación rural en segundo plano? No, sino, incorporando toda nuestra civilización llamada occidental, a las virtudes de trabajo que mantiene la mayoría campesina en el potencial de su espíritu colectivo de raza, de su expresión cuantitativa y cualitativa de gran mayoría nacional, potente y rendidora, 'Alma Mater' de nuestro contenido espiritual, de nuestra realidad nacional (cit. en Romero y Antezana 1973:47).

La participación de educadores mestizos en la apertura de la post-guerra del Chaco motivó ciertos cambios a nivel del discurso. Fue en esta época que se comenzó a denominar al indio como "campesino". Este nuevo concepto contenía una propuesta política economicista, por la cual se concebía la "liberación" del indio en términos de romper con los lazos de servidumbre y convertirlo en propietario individual de la tierra. Este afán parcelario fue denunciado por el propio Elizardo Pérez, quien al referirse al proyecto de parcelación de Vacas, señaló:

> Nuestra posición es naturalmente contraria a esa mentalidad que destruye el organismo totalizador de la jatha aimara para subdividirla en pequeñas parcelas sin cohesión ni unidad económica y social.... en nombre de principios socialistas -pues el gobierno en aquellos momentos se titulaba "socialista"- se estaba destruyendo lo único socializado que había en Bolivia -la granja- para poner en vigencia un sistema de propiedad eminentemente liberal como es la pequeña propiedad (Pérez 1962:246).

Si bien el proyecto de parcelación de Vacas fue suspendido, en el período de los gobiernos militares se plasmó una nueva visión de las relaciones del Estado con el indio, que sería precursora de la futura etapa nacionalista que culminaría con las reformas de 1952-1955. Durante el Gobierno de Busch, las nuevas ideas se plasmaron en la Constitución Política del Estado de 1938, que planteaba el reconocimiento legal de las comunidades indígenas (Art. 165) y

la diversidad de situaciones que caracterizaba a las distintas regiones del país (Art. 166). Con respecto a la educación, se señalaba:

> Artículo 167.- El Estado fomentará la educación del campesino, mediante nucleos escolares indígenas que tienen carácter integral abarcando los aspectos económico social y pedagógico" (en Salinas [comp.] 1989:264).

Durante su breve período de gobierno, Busch introdujo cambios sustanciales a la Constitución de 1880, y facilitó la alianza de fuerzas políticas progresistas para realizar algunas reformas estatales. Hasta ese momento, los textos constitucionales marginaban las realidades y necesidades de las comunidades indígenas del país. La Constitución de 1938 fue muy importante para el reordenamiento de la sociedad. Hacia fines de la década, las nuevas realidades sociales se plasmaron en sujetos políticos emergentes, que fundarán su acción en estas problemáticas sociales. Dentro de este panorama, tanto el factor generacional como la presencia de nuevos movimientos sociales populares, fueron importantes factores de cambio.

Sin embargo, la muerte de Busch abrió un nuevo paréntesis reaccionario, donde se sucedieron los Gobiernos militares de Carlos Quintanilla (19391940) y Enrique Peñaranda (194S1943), que echaron por tierra los avances de legislación social y reconocimiento político logrados hasta entonces por los movimientos indígenas y obreros. En ese contexto, los nuevos partidos políticos continuaron, desde la oposición, con la corriente reformista iniciada por Toro y Busch, hasta plasmar el nuevo ideal de Estado del "nacionalismo revolucionario".

6. La educación india en la visión del primer "nacionalismo revolucionario"

Durante los Gobiernos de Quintanilla y Peñaranda, se organizaron los partidos políticos más importantes de la nueva época, que marcarán cambios estructurales de magnitud en el Estado y la sociedad bolivianas. Fue este uno de los últimos períodos en que la casta oligárquica tradicional, vinculada a una fuerte herencia colonial, tuvo carta blanca para gobernar el país a su antojo.

Sin embargo, las movilizaciones sociales no pudieron ser controladas por la vieja casta política, y más bien fueron canalizadas y capitalizadas por nuevos partidos que representaban a sectores medios criollos reformistas. A principios de la década del cuarenta se organizan el Movimiento Nacionalista

Revolucionario (MNR) y el Partido de Izquierda Revolucionaria (PIR), partidos que jugarán un papel de importancia en el futuro inmediato. Estos partidos pretendieron representar por su cuenta las aspiraciones de amplios sectores sociales marginados y principalmente a la mayoría nacional conformada por las poblaciones nativas.

Por su importancia en los hechos históricos posteriores, veremos cuál fue la posición del MNR durante esta época. En un documento político denominado "Principios y Acción del Movimiento Nacionalista Revolucionario", redactado por José Cuadros Quiroga y aprobado en junio de 1942, se plantea lo siguiente:

> Afirmamos nuestra fé en el poder de la raza indomestiza; en la solidaridad de los bolivianos para defender el interés colectivo y el bien común antes que el individual, en el renacimiento de las tradiciones autóctonas para moldear la cultura boliviana.... Exigimos el estudio sobre bases científicas del problema agrario indígena con vista a incorporar a la vida nacional a los millones de campesinos marginados de ella, y a lograr una organización adecuada a la economía agrícola para obtener el máximo rendimiento.... Exigimos la orientación de la enseñanza pública con sentido nacionalista, el fomento del arte vernacular en todas sus ramas, de las industrias preciocistas populares y el destierro de todos los espectáculos nocivos para el carácter nacional y el bien de la colectividad . Exigimos el respeto al profesor de Estado y el respaldo decidido de las autoridades civiles y militares para el maestro rural. Exigimos la organización y el fomento de la educación indígena sobre bases económicas y pedagógicas que respondan a nuestras posibilidades y a nuestra realidad. Exigimos la unión y el esfuerzo de las clases media, obrera y campesina en la lucha contra el superestado antinacional y sus sirvientes (Movimiento Nacionalista Revolucionario, 1942:42-43).

La visión de esta nueva congregación política respecto al indio es una nueva negación del derecho a la diversidad cultural y organizativa. Los conceptos básicos de esta propuesta son: el "campesino", con un contenido y relación fundamentalmente económicos, y la "unión de clases", que representaría a la nación boliviana por oposición a la "antinación". El nacionalismo cultural se reduce a la protección estatal para el "arte vernacular" y las "industrias preciocistas populares", en tanto que los demás aspectos de la vida social de las comunidades indígenas, serán sometidos a un reordenamiento, en aras de la productividad, y el "máximo rendimiento" de la economía campesina. Al final, la reforma agraria llevará a la práctica estos principios, mediante la

parcelación tan criticada por Elizardo Pérez.

Un editorial del periódico *La Calle* -órgano en el cual se expresó la primera generación de "nacionalistas revolucionarios"- confirma lo que señalábamos en el párrafo anterior:

> Es verdad que el indio ha sido relegado, olvidado en la ignorancia. Desde hace algunos años se comenzó con una educación elemental en las escuelas y el cuartel. La verdadera educación india debe limitarse a dar instrucción cívica, lectura y escritura, aritmética y manejo de máquinas, abonos y animales... (L.C., 4-VII-42:2).

La nueva ideología nacionalista continuó pues con la propuesta civilizadora del indio, que pretendía acabar con sus tradiciones culturales propias, idioma, vestimenta, etc., y convertirlo en un sujeto sin historia. Sus luchas fueron interpretadas como reivindicaciones de tipo económico. Al indio se lo consideraba como un ser carente de "civilización", y por eso se pretendía inyectarle la cultura dominante e "incorporarlo" a la nación boliviana. Ese fue el concepto sostenido por el nacionalismo revolucionario. Otro editorial de *La Calle* lo confirma:

> El indio debe ser definitivamente incorporado a la civilización, pero no en su aspecto intelectual, como algún educacionista pretendiera doctorarlos o prepararlos para funcionarios públicos alejándolos así de sus hogares y constituirlos en un problema social; el indio debe saber leer y escribir obligatoriamente y ser preparado práctica y técnicamente para el progreso de la industria agrícola moderna, ser un campesino digno de su trabajo, cambiar el rutinario y desidioso medio de vida que lleva por otro que sea aceptable a su condición de tal (L.C., 15-VIII-43:2).

Uno de los defensores de esta posición en el Parlamento fue el senador Carlos Beltrán Morales, quien sostuvo la creación de un sólo tipo de escuela, tanto para el Altiplano como para los Valles y el Oriente, bajo el rótulo de "educación boliviana". De este modo, la nueva generación política no logró modificar los puntos de vista dominantes desde el período liberal, contentándose con darles matices economicistas y técnicos, pero sin tocar el fondo del problema.

A manera de conclusión

La preocupación de la sociedad criolla dominante con respecto a la alfabetización nativa o educación indigenal, en el período de nuestra

investigación, nos demuestra que no se alejó de sus raíces racistas y excluyentes. Las distintas posiciones que hemos analizado no constituyeron más que variantes dentro de un pensamiento dominante "civilizador", que induso llegó a tener contenidos abiertamente racistas. En muchos sentidos, el tema de la educación indígena fue agitado como bandera política, o como medio de interés económico para un nuevo sector de intermediarios entre la sociedad oligárquica tradicional y la mayoría india.

En esta trama de intereses políticos se pone en evidencia el carácter paternalista de las posiciones sostenidas por los sectores criollos y mestizos, donde predomina una ideología evolucionista que sigue viendo a la mayoría india -igual que los liberales del siglo XIX- como un eslabón"atrasado" en la evolución racial de la humanidad. Estas concepciones social-darwinistas fueron compartidas, tanto por la recalcitrante oligarquía liberal, como por las tendencias reformistas de la década de 1930.

El fracaso de la minoría criolla al no superar este punto de vista condujo a la marginación de la inmensa mayoría de la población. Después de la guerra del Chaco, dicha minoría ganó influencia en el Estado y en la sociedad a través de acciones políticas, periodísticas y culturales, llegando a constituir nuevos partidos, que tendrán gran influencia en la historia posterior. En este contexto, surge la ideología del "nacionalismo revolucionario", que convierte al Estado y a la nación en los sujetos políticos centrales, y continúa considerando a la cultura occidental como "superior". Este pensamiento, que coloca a la cultura europea en el papel de parámetro de la evolución de toda la sociedad, termina alejando a la nación de su propia identidad. Sin embargo, este será el punto de vista dominante en las acciones educativas del Estado, tanto en el período de la revolución de 1952, como en lo posterior, hasta nuestros días.

Por el contrario, desde el punto de vista indio, la soberanía de la nación boliviana no podía estar desligada del respeto a los derechos de la población nativa. Si los comunarios apoyaron y en muchos casos aportaron de sus propias economías para sostener las escuelas y para promover iniciativas educativas, esto se debió a que ellos veían a la escuela como instrumento en la lucha contra la discriminación racial y cultural. Sin embargo, esta lucha por la igualdad no quería decir aceptar la pérdida de la identidad cultural, y tenía que darse en el marco del respeto a la diversidad cultural. Por eso es que la visión criolla de la educación raras veces coincidió con las propuestas que lanzaron los comunarios (cf. Mamani Capchiri, en preparación).

Conceptualización de la educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Qhispi

Esteban Ticona Alejo
Taller de Historia Oral Andina

1. Breve aproximación a la personalidad de Eduardo L. Nina Qhispi

Con este trabajo queremos aproximarnos a la experiencia del educador aimara Eduardo Leandro Nina Qhispi, buscando sistematizar los contenidos ideológicos, programáticos y didácticos que impartía a la tarea de alfabetización que se propuso realizar hacia fines de la década de 1920.

Nina Qhispi nació en el Ayllu Ch'iwu del cantón Santa Rosa de Taraqu (prov. Ingavi), el 9 de marzo de 1887, y fue hijo de Santiago F. Qhispi y Paula Nina de Qhispi, oriundos de las provincias Ingavi y Pakaxi de La Paz, respectivamente (Nina Qhispi 1932:1).

Las informaciones documentales que existen sobre Nina Qhispi se encuentran, en su mayoría, en los fondos de Expedientes de la Prefectura y Corte Superior de Distrito del Archivo de La Paz, y se refieren principalmente a la consolidación y accionar de la "Sociedad República del Kollasuyo" o "Centro Educativo Kollasuyo", institución que tenía como uno de sus principales objetivos fundar escuelas en comunidades y haciendas rurales para todos los indígenas del país. Nina Qhispi fue uno de los gestores y directores de este centro en 1930 (cf. Choque 1986).

Sobre el tema específico de la propuesta educativa sólo contamos con referencias orales en el testimonio de don Leandro Condori Chura, quien fue otrora uno de los principales escribanos de los caciques apoderados. En un texto autobiográfico escrito conjuntamente con el autor, de próxima publicación, don Leandro relata:

> Lo conocí en 1925. Vivía en la casa de mí tío, donde yo también vivía; era su arrendatario. Ahí pues diría a los indios, hablamos bien, porque era indio de Taraqu. Había sido siervo de Montes, indio de hacienda, esclavo de la

hacienda. Por este motivo se hizo apoderado, para defenderse. Ya era de edad yo, jovèncito... (Condori y Ticona s.f.:77)

El testimonio de Condori Chura no coincide con informaciones documentales, según las cuales la hacienda Ch'iwu fue en realidad propiedad de Benedicto Goitia. Sin embargo, tanto Montes como Goitia compartían un dominio casi absoluto en Taraqu y fueron no sólo los más grandes hacendados del Altiplano, sino también políticos correligionarios y hombres de Estado. Don Leandro, oriundo de Tiwanaku, compartía con Nina Qhispi, la condición de indio expulsado por los terratenientes, y víctima de la usurpación territorial. Según recuerda don Leandro, Nina Qhispi había tenido que huir de su comunidad, forzado por un juicio de desahucio contra su familia:

> 'Yo estoy en contacto con las autoridades, estoy continuando la lucha, carajo, los patrones me han expulsado, me han echado' -me dijo-... Había estado expulsado Nina Qhispi de su estancia. Eso por los años veinte, uno, dos, tres; esos años expulsaban indios en todas partes. Esos le habían expulsado (Condori y Ticona s.f.:78).

Según la documentación revisada en el Archivo de La Paz, la década de 1920 representa la culminación del conflicto territorial entre haciendas y comunidades, siendo escenario de un alzamiento general que afectó principalmente a las áreas próximas al lago Titikaka: como ejemplo tenemos la rebelión de Taraqu-Waqi-Tiwanaku en 1920-22 y la de Jesús de Machaqa en 1921 (cf. Mamani l991, Choque 1987).

Por su parte, los expoliadores de tierras buscaron el respaldo del poder judicial, instaurando juicios de desahucio contra sus "colonos". Estos juicios les servían a los patrones para justificar sus agresiones y resarcirse de los supuestos daños y perjuicios ocasionados por los indios que se resistían a prestar servicios gratuitos en las haciendas. La usurpación de tierras indias por parte de la oligarquía minero-feudal estuvo ligada a un proyecto de educación indigenal que:

> ...consistía en civilizar y culturizar al indígena, desde su etnocentrismo cultural occidental-criollo, para integrarlo a la 'nacionalidad boliviana' como eficiente productor, mas para esto, las tierras no debían estar en poder del indígena ignorante y atrasado', sino en manos de emprendedores criollos (Claure 1986:37).

Este es el contexto general en el cual Nina Qhispi resulta expulsado de su comunidad y establece su residencia en la ciudad de La Paz. Acerca de este período, Condori recuerda algunos rasgos de la personalidad y el estilo de trabajo de Nina Qhispi:

> Vivía en Ch'ijini, por eso lo visitaba libremente, por las razones dichas había migrado a la ciudad. En ese entonces yo era joven y no comprendía por lo que luchaba, además el patrón estaba destruyendo las estancias y muchos indios migraban. Cuando lo conocí aún era joven.... Era de baja estatura, como yo; sin embargo era hablador, hablaba y hablaba bien de todo, hablaba como mujer... Era pequeño y flaco.... inteligente y hablador, por eso también tenía ese cargo, por las dotes señaladas. El hablaba español no muy bien; quiero decir que no sabía escribir perfectamente (Condori Ticona s.f.:78).

La descripción de nuestro personaje pone en relieve algunas peculiaridades de su personalidad, en las que estaba asentado su liderazgo: lo que más le llama la atención a don Leandro es su condición de "hablador". Si por un lado este rasgo lo asemeja con las mujeres, por otro lado es la condición imprescindible para el papel que le tocó jugar, como representante y mediador con el mundo criollo dominante. Respecto a la infancia y parte de la juventud de Nina Qhispi, sólo tenemos una pequeña referencia, en la que se refleja su extraordinaria voluntad y capacidad de conocer el mundo criollo a través del aprendizaje por cuenta propia del abecedario castellano. A la pregunta de una periodista sobre "En qué escuela aprendió a leer?", Nina Qhispi repondió:

> Desde pequeño me llamaba la atención cuando veía a los caballeros comprar diarios y darse cuenta por ello, de todo lo que sucedía: entonces pensé en aprender a leer mediante un abecedario que me obsequiaron, noche tras noche comencé a conocer las primeras letras; mi tenacidad hizo que pronto pudiera tener entre mis manos un libro y saber lo que encerraba (El Norte 28-X-1928).

2. Educación del indio: primera etapa de lucha

Comprender la lucha emprendida por Nina Qhispi para que el indio tenga acceso a la educación (alfabetización) es comenzar a recuperar en nuestras propias raíces culturales el intento de realizar una experiencia educativa. Pero también significa la comprensión de una sacrificada lucha de aimaras, quechuas y otros pueblos nativos en busca del acceso a la escuela. Como señala Claure:

"Ninguno de estos precursores de la educación indigenal se libró de castigos, cárcel, amenazas, burlas y a veces la muerte" (Claure 1986:21).

A partir de la segunda mitad de la década de 1920 y principios de la de 1930, Eduardo L. Nina Qhispi comenzó a plantear que la liberación de los aimaras, quechuas, tupi-guaraní, moxeños y otros pueblos originarios de esta parte del continente americano, sería posible a partir de una genuina educación y alfabetización, con contenidos programáticos propios. Es en este entendido que Nina Qhispi comienza a desarrollar su labor educativa en la ciudad de La Paz.

Sobre la base de los antiguos ayllus asentados en los suburbios de la ciudad, se crearon, desde tiempos coloniales, una serie de gremios indios. Estos gremios se vieron fortalecidos con la migración aimara, que se intensificó en las décadas de 1910-1920, a raíz de la represión terrateniente. Así surgieron poderosas organizaciones gremiales indias, como las de albañiles, lecheras, picapedreros, carniceros o matarifes, etc. Fue precisamente en el gremio de matarifes donde Nina Qhispi estableció la base principal para la organización de la "Sociedad República del Kollasuyo" o "Centro Educativo Kollasuyo", en su primera etapa de creación, entre los años 1928 y 1930.

Paralelamente, el Gobierno y la Iglesia de entonces, asesorados por intelectuales social-darwinistas, intentaban implementar políticas de educación indígena mediante la Gran Cruzada Nacional "Pro-Indio", que pretendía "civilizar" al indio y borrar su identidad cultural propia. La prioridad estaba puesta en la castellanización, como una manera de "preparar al indio para su alfabetización" (Claure 1986:36). Eduardo L. Nina Qhispi, pese a recibir la influencia de la Cruzada Pro-Indio, en la tarea de alfabetizar y educar a los niños indígenas, comenzó a forjar una escuela aimara en su propio domicilio, a la que asistían en su gran mayoría los hijos de los matarifes. Esta experiencia es recordada por él mismo, de la siguiente manera:

> Cuando se inició la Gran Cruzada Nacional "pro-Indio: leía los comentarios en los diarios; en las calles me detenía frente a los cartelitos y entonces pensé: ¿porqué no puedo secundar esta obra? Yo que íntimamente conozco la tristeza del Indio macilento y vencido; yo que he sentido sollozar en mi corazón el grito de una raza vejada, visité varias casas de mis compañeros, haciéndoles comprender el beneficio que nos aportaría salir de los caminos ásperos de la esclavitud. Pasó el tiempo, y mi humilde rancho era el sitio de reunión del gremio de carniceros; éstos acordaron enviarme sus hijos para

que les enseñara a leer (El Norte, 28-X-1928).

La experiencia no tardó en ser recibida con simpatía por altas autoridades del Gobierno e intelectuales radicales. Los primeros suponían que estaban en tareas coincidentes y comunes mientras que los últimos, encontraban una respuesta indígena a los planteamientos del Gobierno sobre la problemática de la alfabetización y educación indígena.

De esta manera, Eduardo L. Nina Qhispi se fue convirtiendo en portavoz y líder de las comunidades de distintas zonas del país, con amplias facultades para representar a aimaras, quecuas y tupi-guaraní ante los gobiernos de turno. Su constante preocupación en bien de sus hermanos le permitió abrir otros espacios de enseñanza. Este hecho fue relatado por él mismo en los siguientes términos:

> Mi casita era ya pequeña, y entonces pensé en solicitar a la municipalidad un local más apropiado para dictar mis clases. Personalmente hice gestiones; muchas veces me detenía un buen rato en las puertas, porque temía ser arrojado ya que mi condición social no me permitía que mis pupilas se humedecieran, y esto mismo me daba impulsos para seguir adelante (Ibid.).

Sus gestiones se vieron coronadas con el éxito, al serle concedida un aula de una de las escuelas municipales para que pueda continuar su labor:

> Al fin conseguí que me cedieran una clase en la escuela nocturna de la calle Yanacocha No. 150. Lleno de alegría les comuniqué la buena nueva a mis alumnos, y antes de que tomara posesión de la clase hicimos la 'challa' para que la buena suerte nos ayudara, y así fué como día a día crecía el número de mis discípulos. El inspector señor Beltrán me obsequió algunos cuadernos, libros y pequeño material de enseñanza. He ahí cómo a los siete meses pude lograr que mis alumnos tomaran parte en la exposición junto con otras escuelas (Ibid.).

Al finalizar la primera gestión, el resultado de esta experiencia escolar con niños aimaras fue haber contado con 57 alumnos como asistentes regulares. Al finalizar la gestión escolar de 1928, los educandos que pasaron por las aulas de su escuela no solo comenzaron a surgir como buenos alumnos, sino que estuvieron en la capacidad de competir con los alumnos regulares de otros establecimientos municipales. Un certificado otorgado por el Inspector Técnico de Instrucción Municipal, señala:

En el mes de octubre del año 1928, presentó en el local del Teatro Municipal, conjuntamente con los planteles educacionales municipales, una exposición de los trabajos ejecutados por los alumnos de la escuela de su cargo, habiendo merecido el aplauso de la prensa, de los HH. Concejales y del público (cit. en Nina Qhispi 1933:1).

Estas acciones se lograron sin el apoyo de ninguna subvención económica oficial, pues su labor gratuita como maestro se alternaba con el trabajo cotidiano para obtener su subsistencia:

En el día trabajo en una panadería y en la noche me dedico a mis alumnos juntamente con mi hijo Mariano, que tiene grandes condiciones para ser más tarde un hombre de bien (El Norte, 28-X-1928).

Los resultados de su trabajo encontraron eco en el Presidente de entonces, Hernando Siles (1926-1930), con quien se entrevistó personalmente, ganándose la simpatía y el respaldo oficial:

...uno de mis recuerdos más gratos es la visita que hice al Señor Presidente de la República. Tímidamente ingresé a palacio, pero luego que conversé con el caballero Siles, desapareció mi temor . Le expuse mis propósi tos y me felicitó por mi obra, prometiéndome ayudar en todo. Al despedirme me abrazó cariñosamente. Sus palabras me alentaron tanto, que gozoso les conté a mis alumnos de mi entrevista, haciéndoles ver cómo la primera autoridad era ya para nosotros un gran apoyo (Ibid.).

La experiencia educativa con niños aimaras y sus buenas relaciones con las principales autoridades, intelectuales y dirigentes comunales, contribuyeron a la maduración del pensamiento de Nina Qhispi, quien ya tenía en 1928 el proyecto de crear la "Sociedad República del Kollasuyo" o "Centro Educativo Kollasuyo". También iba madurando la forma de implementar las tareas de alfabetización, de modo que quienes protagonicen la acción fueran los propios aimaras analfabetos, que debían educarse de acuerdo con su propia realidad nacional y cultural. Al hablar sobre sus proyectos en la entrevista ya citada, contó:

Pienso formar un Centro Cultural de indios y pedir a los intelectuales que semanalmente nos ilustren con su palabra. Quisiera hacer también una gira de propaganda por el altiplano y reunir a todos los analfabetos. A principio del año entrante lanzaré un manifiesto por la prensa para que vengan a mi

todos los indios que desean aprender a leer, así tendré la satisfacción de transmitirles mis pequeños conocimientos (Ibid.).

3. Conceptualización de la educación y alfabetización

"Jach'a jagirus, jisk'a jaqirus jagirjamaw uñpñaxa", profesa un proverbio aimara, que traducido literalmente al castellano, quiere decir: 'Tanto a las personas grandes, como a las pequeñas, hay que mirar como a gente". Es decir, que sin distinción de edad o posición social, es necesario el respeto mutuo entre personas. Este dicho constituye uno de los principios éticos de la cultura aimara, por lo que en todas las instancias de relación social se halla garantizada una comunicación respetuosa.

Consideramos que Eduardo Nina Qhispi aplicó este principio ético aimara en la enseñanza a los niños y en la tarea de alfabetización, convirtiéndolo en la base ideológica de su propuesta de educación. Al respecto, dice:

> Lo primero que enseño es el respeto a los demás. Les explico el significado de la palabra justicia, haciéndoles ver los horrores que causa el alcoholismo, el robo y las consecuencias de estos vicios (El Norte, 28-X1928).

Esta propuesta muestra que Nina Qhispi no sólo estaba preocupado en la alfabetización, sino en una formación integral de sus educandos dentro de los principios éticos e ideológicos de su cultura. Por eso buscaba que sus enseñanzas sean la toma de conciencia del indio, de su realidad de opresión e injusticia. En este entendido, planteaba una especie de "educación liberadora", aunque con un contenido de descolonización. Por eso se centraba en el tema de la justicia, que era una idea avanzada y peligrosa para su época, ya que sus enemigos criollos, sólo veían en su escuela el foco de formación "comunista" y de rebelión india. Su lucha contra la opresión y explotación latifundista se hizo explícita en sus memoriales a los poderes públicos. Así, en una solicitud dirigida a la Cámara de Senadores por él y los preceptores indígenas Pedro Castillo, Adolfo Tikuna, Feliciano Nina y Carlos Lawra, plantean:

> En nuestra calidad de preceptores indígenas que hace tiempo hemos dedicado nuestros esfuerzos a desanalfabetizar a nuestros congéneres, ocurrimos ante el H. Senado Nacional para pedirle respetuosamente se sirvan dictar leyes y resoluciones legislativas en amparo de nuestra desgraciada raza... de la explotación inicua de que es objeto de parte de propietarios latifundistas que no ven sino el provecho propio sin que les importe el nuestro (26-VIII-1929, cit. en Nina Qhispi 1933:4).

El marco de agudo racismo que existía y que aún subsiste por parte de la oligarquía criolla con respecto a las sociedades indígenas, nos lleva a deducir el difícil contexto en el que luchó y propugnó sus ideas. Es en este contexto que surge, el 23 de septiembre de 1929, la Sociedad de Educación Indigenal 'Kollasuyo" que tenía como principal objetivo la difusión de estos mensajes de liberación, enmarcados dentro de una tarea de alfabetización y educación del indio por los propios indios.

A un principio, la creación de la Sociedad tuvo el respaldo de varias esferas sociales dominantes, como es el caso del presbítero Dr. Tomás de los Lagos Molina, quien fue nombrado presidente honorario de esta Sociedad. La información periodística resalta que la sede de fundación de la Sociedad era la escuela sostenida por la parroquia de San Sebastián:

> Ayer fue inaugurado solamente el Centro de Educación Indigenal en el local antiguo del Liceo San Sebastián habiendo asistido a esta ceremonia los representantes indígenas de los diferentes cantones (El Norte 24-IX-1929).

A partir de este "Centro de Educación Indigenal", Eduardo Nina Qhispi, plantea que la solución al problema del analfabetismo, será a partir de la toma de conciencia de los propios indios y su participación activa en el proceso de educación. La crónica periodística resalta el discurso de Nina Qhispi en esta ocasión:

> ...abrió la sesión el maestro Eduardo Nina Quispe expresando que siendo un anhelo de todo patriota indígena preparar la instrucción y educación entre todos los indígenas de la República se había resuelto proceder a la formación de un Centro de Acción Educacional que tenga por miras la difusión más amplia de la alfabetización del indio y a cuyo efecto cada Cantón tenga su representante.... Terminadas las palabras de Nina Quispe los demás representantes abundaron en iguales expresiones (El Norte 24-IX-1929).

El principal planteamiento metodológico de esta Sociedad, que auspició la fundación de innumerables escuelas en todos los confines del país, consistió en la participación activa de los propios aimaras, quechuas, y guaraníes (izoceños y ava) en el proceso de educación, como un modo de garantizar que sus contenidos no se desliguen de la realidad cultural de las comunidades, y permitan fortalecer sus reivindicaciones sociales y territoriales colectivas. Los

miembros de la Sociedad que incluyeron a caciques de las provincias Cordillera de Santa Cruz y Gran Chaco de Tarija, vincularon permanentemente la tarea educacional con el fortalecimiento de la organización y la lucha legal de las comunidades, ayllus y cabildos, para lograr la ansiada justicia propugnada en sus documentos y en los contenidos de la educación impartida.

En este entendido, y a fin de sistematizar mejor las ideas de los preceptores indígenas, Nina Qhispi propugnó la realización del Congreso de Maestros y representantes indios de diferentes comunidades del altiplano, valle, y oriente del país, para el mes de julio de 1930. La crónica periodística informa del futuro acontecimiento de la siguiente manera:

> El infatigable Eduardo Nina Quispe, dirigente del Movimiento Indigenal, ha visitado nuestra redacción en compañía de los representantes de los diferentes Cantones y 'ayllus' que en breve inciarán el congreso de maestros indios. Nuestros visitantes, llegados de apartadas regiones, nos han manifestado el deseo que tienen, porque de una vez por todas el indio se alfabetice y para ello están empeñados en organizar un Congreso que debe reunirse en las próximas fiestas julias (El Norte, 11-V-1930).

El "Centro Educacional Indigenal" tenía respaldada su acción mediante un Decreto gubernamental de 1926, en el que se sentaban las bases y programas para la educación de indios en comunidades y haciendas del país. Como parte de su temario, el Congreso de Maestros y dirigentes indígenas iba a considerar:

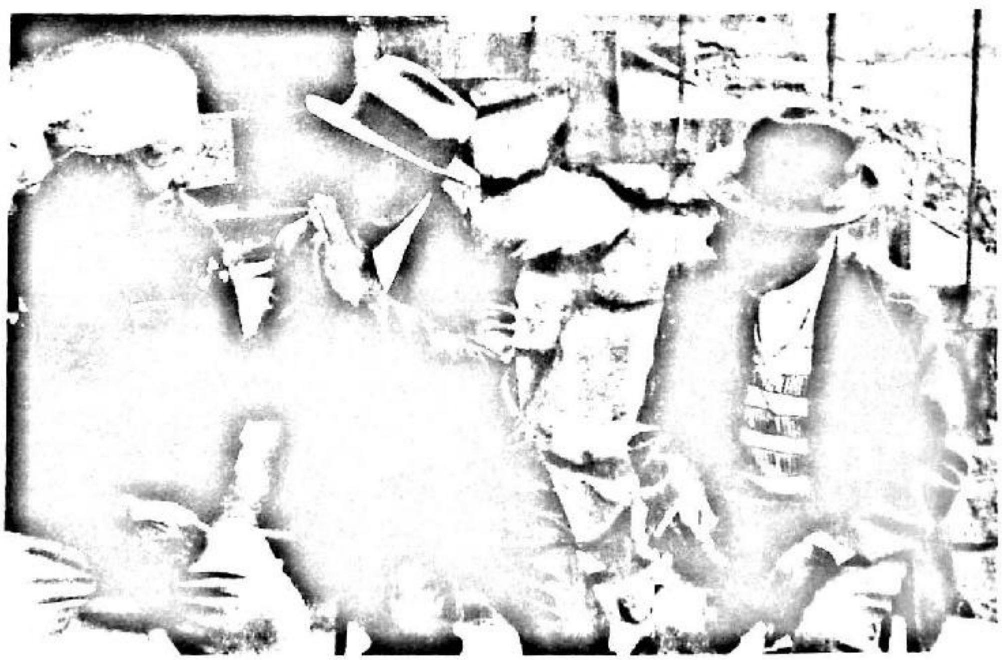
> ...La petición que llevarán al Supremo Gobierno pidiendo que la Dirección General de Instrucción Pública de cumplimiento al Decreto de 1926, en el sentido de que se sienten las bases y prograrnas para la educación de la raza indígena, asímismo pedirán que se asigne en el Presupuesto una partida especial para crear escuelas libres. Otro de los puntos a considerarse es la supresión del pongueaje inculcando a la vez el respeto que debe al agricultor al patrón y hasta dónde debe colaborarlo, tratando por todos los medios posibles que los propietarios sean los que establezcan en sus fundos escuelas (El Norte, 11-V-1930).

Reflexiones finales

La historia oficial de la educación boliviana reconoce las experiencias

educativas de Elizardo Pérez, y hasta cierto punto la de Avelino Siñani, en Warisata (1931), pero hasta el momento desconoce otras experiencias, como la de Eduardo Nina Qhispi. Para una revalorización de estas experiencias, es necesario profundizar la investigación sobre distintos aspectos de la lucha educativa de los pueblos nativos a lo largo de la historia. La labor educativa de Eduardo L. Nina Qhispi se enmarca en un proceso de toma de conciencia de los propios analfabetos acerca de sus derechos y de la necesidad de su activa Participación en la solución de sus problemas.

Las escuelas indigenales impulsadas por Nina Qhispi, así como la "Sociedad Centro Educativo Kollasuyo", representan una instancia más de la resistencia del pueblo aimara contra la opresión criolla. En esas escuelas, siempre estuvo presente la conexión entre la instrucción y la lucha por la reivindicación territorial y cultural de los pueblos nativos. Por lo que nos ha sido posible averiguar acerca de sus contenidos educativos, estuvo presente también en ellas el interés por fortalecer las formas tradicionales de organización y autoridad, el fortalecimiento de la identidad cultural indígena y la revalorización del pensamiento aimara. En ese sentido, son escuelas precursoras del actual movimiento en pro de una escuela intercultural y bilingüe.



Protagonistas de la lucha crucial por el territorio y la educación: de izq. a der.: Leandro Condori Chura; Julián Tanqara y Plácido Jacinto. La Paz, 11 de octubre de 1988. (Foto: THOA).

Lucas Miranda Mamani: Maestro indio uru-murato

Ramón Conde Mamani
Taller de Historia Oral Andina

El entronizamiento del régimen colonial no entraña la muerte de la cultura autóctona, sino más bien el fin buscado es más una continua agonia para modificarla hasta el exotismoy el turismo.

Frantz Fanon.

Sería conveniente suscitar entre alumnos y profesores una labor de cooperación y ayuda para esa gente (Uru-Murato), conmoviendo a diversos sectores de opinión para abrir una campaña a fin de obtener, movilizando emocionalmente a la población por la prensa yla radio, para acumular: a) Alimentos de Caritas y otras entidades; b) ropas usadas de Catholic Relief; c) herramientas; d) máquinas de coser y otros elementos de hogar; e) quizá radios a transitores para cada estancia elementos de enseñanza de la USIS;g) juguetes usados para los niños etc.

Instituto de Investigación Social, Oruro, 1965

Introducción

Este trabajo está dedicado a los primeros maestros indios del Qullasuyu, en especial a la memoria del primer maestro, Amawt'a y yatiri uru-murato Lucas Miranda Mamani, quien entre 1936 y 1970 enseñó y educó a centenares de niños aimaras, quechuas y uru-muratos como preceptor particular, contribuyendo a fundar y construir escuelas en diversos ayllus y comunidades de los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí. El tema de la lucha por la educación indígena forma parte de una trabajo mayor de investigación sobre el movimiento indio de los siglos XIX_XX, realizado por el THOA.

A través de la historia oral y documental (archivos privados de los protagonistas), se quiere mostrar el desarrollo de un aspecto muy importante de lo que fue la lucha del movimiento indio de caciques-apoderados y alcaldes mayores particulares, concretamente la lucha por la educación e instrucción

del indio, que tanto los caciques como los alcaldes mayores libraron entre 1900-1950.

La sociedad oligárquica del presente siglo, continuó desarrollando un antagonismo histórico de tipo colonial, pues con el advenimiento de la independencia republicana en 1825, el indio siguió siendo oprimido y excluido por la sociedad criollo-mestiza. Con la república nada cambió para el indio, pues la presencia del régimen colonial se hizo mucho más patente, tornándose más dura la conculcación del derecho a ser hombres libres y acentuándose con mayor fuerza la discriminación social, la segregación racial y la explotación económica.

Tocar el tema de la lucha educacional emprendida por el movimiento indio y entender el discurso y los planteamientos de esta lucha nos pareció un paso necesario para esclarecer algunos puntos de vista de la historiografía criolla en torno a la historia de la educación indígena, y situar en un contexto apropiado la reseña biográfica de Lucas Miranda Mamani.

1. Consideraciones acerca de la lucha india por la educación (1900-1952)

Para oponerse a los efectos de la Ley de Exvinculación de 1874 y la revisita de 1881, que abrieron el camino para la usurpación masiva de tierras comunarias, surgieron distintas etapas de la resistencia, hasta principios del presente siglo (cf. Mamani 1991: 55). Después de la represión contra la rebelión de Zárate Willka, el movimiento de caciques-apoderados fue reorganizado por Martín Vásquez, Isidro Kanki y Santos Marka Tula en 1914. Esta red de apoderados, durante los primeros años de su gestación, orientó su lucha a recuperar sus títulos coloniales, que permitían proteger a los ayllus contra la usurpación de los latifundistas. Los títulos les permitieron identificar a los descendientes de los "caciques de sangre", y confirmarlos como herederos de las tierras obtenidas en composición con la Corona de España. Finalmente, los comunarios optaron por nombrar apoderados a estos descendientes, para que puedan defender a sus ayllus (THOA 1988:21). Así se gestó el movimiento de caciques-apoderados, que tuvo entre sus representantes a Santos Marka Tula, Faustino Llanki, Esteban Machaqa, Francisco Tanqara y muchos más.

En la década de 1920, el movimiento fue logrando ciertos avances y conquistas en sus planteamientos y ampliando sus demandas en procura del derecho de igualdad ciudadana, la aplicación de las leyes liberales sin

discriminación contra los indios, etc., siempre manteniendo el objetivo mayor de defender y recuperar las tierras comunales usurpadas. Es así que, a partir de la década de 1930, la lucha por la educación del indio se convierte en uno de los planteamientos y actividades centrales del movimiento, aunque desde sus inicios ya estuvo presente la demanda de creación de escuelas.

Por su parte, el Estado criollo, a partir de 1905, comienza a crear escuelas indigenales en los pueblos de vecinos. Justamente porque estas escuelas se encontraban en los principales centros de poder misti, los hijos de los comunarios eran objeto de burla, abuso y discriminación. En varios testimonios orales recogidos por el THOA se resaltan estos aspectos. Hay que hacer notar que el discurso dominante en tales políticas de educación indigenal era el de "civilizar" al indio.

Además de la práctica estatal, surgieron otros grupos mestizo-criollos que por lo general enarbolaron banderas paternalistas en torno al indigenismo, como forma de conseguir prebendas del Estado a costa del indio, logrando acomodarse como preceptores de educación indígena y crear escuelas e institutos normales, que generalmente se encontraban en las ciudades y pueblos mestizos. El indio de comunidad casi no tenía acceso a estas escuelas, , no por falta de medios económicos sino por la discriminación que sufría.

Frente a esta situación, el movimiento indio opta por emprender dos estrategias claramente diferenciables, una que refleja el discurso "hacia afuera" y otra el discurso "hacia adentro", con las que buscará elaborar un proyecto educativo propio, de acuerdo a su pensamiento.

a) Discurso "hacia afuera"

La justicia criolla tenía una doble cara, pues "por un lado se proclamaba la 'igualdad' del indio ante la ley... pero por otro lado se utilizaban todos los subterfugios fraudulentos para expropiarles sus tierras, negándoles el derecho a defenderse y hacer cumplir las propias leyes criollas" (THOA 1988:15). Frente a estas posiciones, el movimiento de caciques-apoderados elabora un discurso dirigido al mundo q'ara, para enfrentar sus políticas de opresión, sometimiento y postergación contra el indio. En esta línea, los caciques apoderados presentaban memoriales y escritos a los tres poderes del Estado, pidiendo que se cumplan las leyes con justicia e igualdad. Se puede decir entonces, que esta lucha busca la defensa de los derechos ciudadanos de los indios. Es en este marco que debe comprenderse la lucha por la educación, como una búsqueda

de legitimidad a través de la comprensión de un idioma que no es el suyo y de una ley que habla de "igualdad" pero que se aplica en forma desigual.

Entre 1914 y 1940, los caciques solicitan el funcionamiento de escuelas indigenales, ya sea sostenidas por el Estado o por ellos mismos; en sus memoriales y escritos se pedía el funcionamiento de escuelas, y al mismo tiempo la otorgación de garantías (Choque 1986). En las altas esferas estatales, muchas veces las autoridades dan paso a tales solicitudes; sin embargo, estas autorizaciones son obstaculizadas por los poderes locales de los pueblos, donde los corregidores son fieles aliados de los terratenientes y opositores a la educación del indio. Esto no quiere decir que en las ciudades no encontraran obstáculos: allí generalmente los enemigos del indio eran los abogados y tinterillos. Por eso, a partir de un discurso "hacia adentro", formaron y capacitaron sus propios escribanos qilqiri, a fin de entender las mañas jurídicas criollas y defenderse con mayor confianza de los hacendados y corregidores, presentando memoriales elaborados por ellos mismos a los tres poderes del Estado, pidiendo la restitución de las tierras comunales, amparo y garantías contra los abusos de los terratenientes, y desde luego escuelas.

En nuestra investigación encontramos un número considerable de nombres de escribanos indios que participaron de este movimiento, algunos de los cuales aún viven: entre ellos podemos mencionar a don Leandro Condori de Tiwanaku, Plácido Jacinto de Pakaxi, Rosendo Zárate y Manuel T"ula de Jilata, Julián Tanqara de Pakaxi y Lucas Miranda de Llapallapani (Oruro). Don Leandro Condori fue el principal escribano de los caciques-apoderados, y en el THOA se ha podido sistematizar su autobiografía (Condori y Ticona, s.f.)

El planteamiento lanzado por los caciques-apoderados, pidiendo garantías para el funcionamientos de escuelas en los ayllus, autosostenidas por ellos mismos con la ayuda de preceptores indios, ocasionó grandes debates intelectuales y políticos en la sociedad q'ara, llegando a influir en el surgimiento de una corriente "indigenista", que en lugar de apoyar al movimiento indio optaba por posiciones paternalistas, muchas veces en franca alianza con hacendados y corregidores.

En este contexto, la demanda de escuelas sufría postergaciones y era motivo de larguísimos trámites, que muchas veces resultaban archivados en las oficinas del Estado. Ante la ausencia de respuestas positivas, el movimiento de caciques-apoderados trazará una política de educación encarada por ellos mismos, para lo cual tendrá que crear un discurso autónomo, dirigido a las propias

comunidades.

b) Discurso "hacia adentro"

En el curso de la larga trayectoria de la lucha legal cacical se sucedieron varios levantamientos violentos por parte de los comunarios, que se conocen como "sublevaciones" o "rebeliones" indias. Muchos de estos levantamientos estuvieron conectados directamente con el tema de la escuela, y tenían como causa la represión que la sociedad q'ara desataba contra el indio, que muchas veces incluía la destrucción de los edificios escolares en las estancias, la persecución y encarcelamiento de los maestros indígenas y caciques apoderados. Así, Marcelino Llanki, uno de los principales sindicados por el levantamiento de Jesús de Machaqa en 1921, fue maestro. En la rebelión de 1927 (límite entre Chuquisaca y Norte de Potosí), también cayeron varios preceptores indios, y en general, las escuelas instaladas en las comunidades por cuenta de los propios comunarios sufrieron una grave represión.

Frente a estas constantes represalias, los caciques-apoderados buscaron relacionarse y aliarse con personas e instituciones del mundo q'ara: políticos, abogados, gremios y sindicatos urbanos. En estas relaciones, utilizaron el discurso "hacia afuera", pero siempre al servicio de su proyecto endógeno. Por ello es que, desde sus inicios, el movimiento se vinculó a la Iglesia católica, buscando en ella un aliado, pues constituía un poder institucional en la estructura social criolla-misti. A partir de esta relación, se intensificará la lucha por la educación, sin perder de vista su proyecto propio y autónomo.

A patir de 1928, esta estrategia se desarrolla aún más con la creación de una organización cultural orientada a la educación del indio, que en 1930 se materializa con la fundación del Centro Católico de Aborígenes 'Bartolomé de las Casas". Este centro estaba formado por representantes de los ayllus: jilaqatas, kuraqas y mallkus, asimismo por los caciques, apoderados y escribanos de toda la república. Para garantizar la eficacia de sus acciones, en cada ayllu debía funcionar un cargo con el título de Alcalde Mayor, que si bien tenía orígenes coloniales, se refuncionalizó a los nuevos objetivos de apuntalar las labores educativas y reivindicativas del Centro.

Estas autoridades responsables comenzaron a crear escuelas en las distintas estancias, comunidades y ayllus, contando para ello con el concurso de preceptores particulares salidos de entre ellos mismos, es decir preceptores indios. Al referirse a las labores del Centro, el escritor Jaime Mendoza, en un

artículo publicado en 1931, señala que el movimiento cacical había fundado 96 escuelas particulares sólo en el Departamento de La Paz. Ante esta sorprendente labor señala: "Lo que quiere decir que en este orden, los indios de la altiplanicie van mucho más a prisa que los de estos lares" (La Prensa, 18-I-1931).

Por la misma época, Eduardo Nina Qhispi, comunario del ayllu Ch'iwu de Taraqu, funda la "Sociedad República del Kollasuyo", que al igual que la anterior, perseguía la defensa de los derechos del indio, tanto en el orden territorial y político como en el de la educación (Mamani 1991). La propuesta educativa de Nina Qhispi alcanzó más allá de la zona andina, hasta el Chaco y el Oriente, lo que quiere decir que su orientación era panindia.

En cuanto a sus contenidos, los proyectos endógenos de educación no sólo buscaban la "instrucción y alfabetización del indio", sino una educación orientada hacia la defensa de los derechos comunitarios del ayllu, principalmente la recuperación de las tierras usurpadas por los hacendados. Asimismo, estos proyectos estaban dirigidos hacia una propuesta de autogobierno indio a nivel nacional, la cual sin duda fue cuidadosamente manejada por los dirigentes. Carlos Mamani (1991), ha demostrado que el proyecto de Eduardo L. Nina Qhispi consistía en una sociedad multiétnica y pluricultural, pero bajo el gobierno de la mayoría india.

Para defender este ambicioso programa, los dirigentes de la lucha india alternaban el discurso "hacia adentro" con el discurso "hacia afuera", pues los hostigamientos y persecuciones no cesaban. Dentro de las estrategias del movimiento, los caciques buscaron que el Gobierno reconozca a las autoridades originarias, aún a pesar de que su existencia estaba expresamente prohibida por la legislación liberal. Lo que hicieron fue utilizar el discurso educacional "hacia afuera" para obtener el reconocimiento oficial de sus autoridades propias, como un paso en su estrategia de autogobierno. Por ejemplo, en 1931, caciques de La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba, y Chuquisaca, en nombre de los nueve Departamentos de la república, solicitan al Ministro de Gobierno y Justicia garantías para la "elección de Alcaldes Mayores y Menores, autoridades indígenas en las provincias y cantones en cada nuevo año". Para el caso acompañan algunas transcripciones de piezas documentales coloniales acerca del nombramiento de alcaldes (ALP-EP 1931). El planteamiento era que los alcaldes cumplan con el deber de fundar escuelas indigenales entre sus ayllus, tanto en el Altiplano como en los valles y territorios indios de todo el país.

Este proceso será bloqueado a partir de la Guerra del Chaco, en el momento de mayor auge en la lucha por la educación y el proyecto de autogobiemo. En la post-guerra, a partir del apoyo estatal al sindicalismo obrero y del surgimiento del sindicalismo campesino en las haciendas, la sociedad criollo-mestiza logrará desarticular al movimiento indio. Con la revolución de 1952 y la toma del poder por el MNR se inicia un nuevo proceso de "civilización" del indio, que fragmentará y eclipsará por mucho tiempo las reivindicaciones autónomas del movimiento indio, sesgando la historia de la educación indígena hacia la vía campesinista e indigenista.

2. Del movimiento de Caciques-Apoderados al movimiento de Alcaldes Mayores Particulares

Santos Marka T'ula, aunque era analfabeto, fue el principal líder del movimiento de caciques-apoderados. A su muerte, el 13 de noviembre de 1939, el movimiento cacical ya estaba sufriendo un proceso de fragmentación y debilitamiento. Este proceso se profundiza a partir de 1945, durante el Primer Congreso Indígena Nacional auspiciado por el Gobierno de Villarroel (1943-1946), donde la mayoría de las demandas indígenas son manipuladas por el Gobierno, para impedir que se reclame la restitución de las tierras comunales. Sin embargo, en esta ocasión los caciques lograron que el Estado reconozca a los alcaldes mayores como autoridades educativas de los ayllus. Según uno de los viejos líderes de esa época, Domingo Jiménez Arukipa (Norte de Potosí), estas autoridades fueron efectivamente reconocidas en el congreso de 1945 (Testimonio de D.J.A., en ATHOA, 1986). Este hecho, sumado a la presencia de representantes de varios Departamentos, permitirá que las reivindicaciones indias ganen mayor impulso, llegando a formarse una nueva organización de alcaldes mayores de escala muy amplia.

Recogiendo las experiencias y frustraciones del movimiento de caciques apoderados, los alcaldes mayores se independizan de sus antecesores para evitar la represión. Pero donde realmente cobran mayor autonomía los alcaldes mayores es en Oruro, donde sus acciones se extienden por diversos ayllus hasta formar una importante red centrada en la lucha por la educación indígena. Posteriormente, este movimiento se extenderá a cinco Departamentos: Oruro, Potosí, Cochabamba, Chuquisaca y La Paz. Don Lucas Miranda nos hace el siguiente recuento histórico, señalando cuál fue la causa de que el movimiento de alcaldes mayores se distanciara del movimiento cacical:

Nayraqatax kasikinakax, walpin sart'asipxi, Cochabamban nombratax

utjakirakiw kasikinakatxa; ukxharu La Pasan utxakiraki kasikinakax numbrata, waljakirakiw ukans; Ururu partamintuns lumismurakiw taqichiqan utji kasikinakax; Puhtusi partamintun lumismurakiw kasikinakax utjataparakikiw, aka, asta intirun utji numratax... Jay ukat kasikinak katurayxirimakiw awturiraranakax, yasta wijilxiw, yasta kumunistaw akanakax, niw wal sarnaqkiji kuntra guwirnu sas, ukhamaw parlxapxix, ukat chiqaxay kuntra guwirnu sas, kasikinak q'al katurxirimaxiw; ukat Alcal Mayurar thixrikipxtxi, ukax yasta educación tuq sartasiñani uk ma juk'a rispitatay, rispitañ munxiw ezlualcdín. Ukatxa, yasta ranchu ranchu, ukan iskuyla sayt 'ayxañani kampisinux sasay amtatäxixa.... Ukhama educación mäkpacha amtataxix, yasta janiñaw awus utxkiji, ni kahuñas ni kunas, ukhamat Alkaltinakax sayt'asxapxi, jichhakamas yasta iskuylax kampunuti ataxiw.

Primero, los caciques se habían levantado organizadamente en todas partes: en Cochabamba habían nombrado caciques, en La Paz igual, hartos caciques habían nombrado; igualmente en Oruro, en Potosí y en todas partes, hasta en todo el país tenían nombrados sus caciques.... Estos caciques eran muy perseguidos y capturados por las autoridades y eran muy vigilados, calumniados de comunistas y de ir contra el Gobierno. Así se calumnió a los caciques señalándolos como opositores del Gobierno y los agarraron a todos; entonces acordaron cambiar la organización por la de los alcaldes mayores, para levantarse a favor de la educación, porque por lo menos un poco se respeta a la educación. Así comenzaron a levantarse las acciones de educación, creando escuelas rancho por rancho, y todos se pusieron de acuerdo para ello.... Una vez de acuerdo, aprovecharon que momentáneamente no había abusos ni persecuciones (período de Villarroel, RCM), y levantaron la organización de los alcaldes mayores. Gracias a eso es que hasta ahora existen las escuelas.

«Testimonio de L M M., en ATHOA, 1988)

El nuevo movimiento de alcaldes mayores centró su política de lucha y acción en la educación indígena, fortaleciendo e impulsando la educación particular, es decir creando escuelas particulares en el seno mismo de sus ayllus. Por eso es que también se llaman alcaldes mayores particulares. Desde la década de 1930 ya funcionaban muchas escuelas particulares en los Departamentos de Oruro y Potosí, y los alcaldes prosiguieron creando muchas otras. En muchas comunidades, aquellas escuelas siguen en pie como testimonio de esta lucha, y funcionan hasta el día de hoy. Pero sobre la mayoría de ellas se edificaron las

escuelas públicas o fiscales, sobre todo a partir de la reforma educacional de 1954, decretada por el MNR, que se empeñó en borrar la memoria de todo este proceso histórico.

Para fines de la década del 40 el movimiento de alcades mayores particulares se había consolidado. Uno de los máximos dirigentes de este nuevo movimiento llega a ser un indígena de la nación Uru-Murato, de nombre Toribio Miranda, de la estancia Llapallapani, ubicada a orillas del lago Poopó, quien según los títulos coloniales tenía ascendencia cacical. Por mucho tiempo, aún después de la reforma agraria, los alcaldes mayores y sus sucesores, siguieron luchando por mantener una escuela propia, con contenidos dictados por las comunidades, y con enseñanza enteramente bilingüe. Tal es el caso de los Apoderados Espirituales de la región de Icla-Tarwita, según un estudio reciente de Juan Félix Arias (s.f.) La labor que desplegaron Toribio Miranda y su hijo Lucas en favor de la educación fue muy significativa para los ayllus tanto de la nación Aimara como Qhechua, así como de la nación Uru; llevado por este espíritu, indujo a su hijo a ser maestro indígena. En las páginas que siguen, haremos una reseña biográfica de Lucas Miranda, que llegó a ser el primer maestro indígena de la nación Uru-Murato.

3. La nación Uru-Murato

Con el nombre de uru-murato, se distingue una rama étnica superviviente de los antiguos urus. Según un documento conservado por Lucas Miranda, los cronistas españoles citan a los "muratos" como habitantes del Lago Poopó, cuyo núcleo estaba en la isla de Panza, viviendo diseminados en los terrenos que rodeaban ese lago, donde tenían campos de pastoreo, ganado, cultivos y sus casas. Vivían de la explotación de los recursos naturales del lago: aves, peces, gramíneas, etc. El mismo documento sostiene que, a consecuencia de la expansión de los "carangas" o de otros grupos "collas" fueron reduciendo su hábitat, al ser despojados de sus campos de pastoreo y de labranza. Asimismo, se señala que los "collas" los combatieron sin descanso, los sometieron a muy graves servidumbres y de este modo se vieron reducidos en número y limitados a "una vida primaria", ya que sólo viven de la caza de aves, de conejos silvestres, de la pesca y de gramíneas del lago y de otras plantas alófitas en los terrenos salitrosos de las riberas ("Testimonio..." 1967, APLMM).

En contraste con este punto de vista, Lucas Miranda señala que el despojo de tierras a la nación Uru-Murato se dió principalmente a causa de la reforma agraria de 1953; antes de ello, aimaras y urus vivían en paz. Prueba de ello es

que su padre haya sido líder máximo del movimiento de alcaldes mayores, que abarcó a representantes aimaras, quechuas y urus. Al respecto, don Lucas señalaba:

> *Uragix utxänwa urunakanxa, ukax aparataxänwa por ignorantitapata, anchhichä urunakax jan utani küru akaru, küriri aksaru uka animalanlanak katt'asisa, patunäka, pariwana, wan'kullanaka, ukanaka urunäkax kunjay manqi 'asipxi jay uk katusisaikw sarnaqapxi. Uraq janiw waliyxit, ukat aka aimaranakapï uk yasta pruwichxaraki; aka reforma agrariat juk'a pachxanti, yasta ruyñujapxiw. Uka layrax janiw; yasta walikiw sarnaqänxa. Urunakax kür akaru uraqillanak satt'asis sumakiw jakasipjana; aka qhipa, aka reforma agrariat uka aymaranakax marka, marka utt'ayasipxi, ukatsti yasta laguru mantaxañ munxapxi; yasta mantaxapxiwa laguru, yasta naruw pirtinisitu sasaya mark marka parlxapxixa.... Uka layrax, Urump Charkampixa kulintatawï; ukat uka Charkatpi sumapini parlasipxataynaxa; Charkanakamp Urunakampi, aka Asanagit kulintatay, uka Asanaqit ku aksaru Charkanaka, Asanaqit aksaruy Urux.... Qhipat, qhipat yasta mujuna irnaqapxakiraktana, Taypi Luna, ukkhar yasta Kayuriyu, ukkharu Thaki. Uru jichhax yaqhakiw parlxi, janiña Asanagi mujunaxiti, yaqhakiw tuyñuchasxapxixa....Asanaqix primer mujunax Uru Muratunakana, ukaw mujunax; ukan layrax ch'axwapxiritaw Charkamp Urumpixa, nuwasipxi, janirakiw nuwasipxit jachjayasiñkama, akham phiñasipxi, janiw amparanakamp ni kayus ni kunas, tanga mayni tanqatani tanqa, mayni tanqxa tangxtakirakiy; ukat Urupiniy ch'amanitapax, ukat yasta pachpat ganataxiw.... Ukat ukan mirinta manq'apxatna patu kanka, patu aychas, parina aychanakwa Urux apasitaw, mayni ukhamaraki, ch'uñus; tunqus, jupanakax khaysan ukay manq'apxarakix. Yasta uk junanakax k'ach manq't'asipxatawayi jilanakjama Aymarampi Uurumpi.*

Los urus teníamos tierras, nos han despojado por ignorantes, ahora no tenemos ni casa, vamos de un lado a otro lado, vivimos de cazar animales: patos, flamencos, conejos, y también de la pesca, así nos alimentamos y así andamos. La tierra no estaba bien, de eso se han aprovechado los aimaras para quitarnos; ha llegado la reforma agraria, y al poco tiempo se han adueñado. Antes no era así, bien nomás andábamos: los urus teníamos nuestros sembradíos y vivíamos bien. Después de la reforma agraria, los aimaras establecieron sus pueblos, y hasta el lago querían entrarse, y se han entrado siempre, aduciendo que pertenece a tal o cual pueblo.... Antiguamente, los urus y los charkas habían sido colindantes en ese entonces hablábamos bien de los charkas. El hito que nos separaba a charkas y urus

era Asanaqi, de un lado de Asanaqi estaban los charkas y del otro lado los urus.... Mucho después acordaron tener linderos y mojones: Taypi Luna, luego Kayuriyu, después el camino. Ahora los urus hablan otra cosa, pues Asanaqi ya no es nuestro mojón, otros se lo han adueñado.... Asanaqi era el primer mojón de los uru-murato, antiguamente en este mojón, charkas y urus teníamos un combate, no había golpes de puños ni patadas, el combate era una especie de pechazos cuerpo a cuerpo; generalmente los urus eramos más fuertes y ganábamos... Después del combate, comíamos una merienda: los urus traían carne asada de pato y flamenco, y los charka traían ch'uñu, maíz y todo lo que ellos sabían comerY así comían unidos, como hermanos, los aimaras y los urus.

(Testimonio de L.M.M., en ATHOA, 1988)

La nación Uru-Murato, también conocida como Isla Murato, está situada a orillas del lago Poopó; y se compone de ocho estancias -antiguamente llamadas ayllus-; ubicadas de la siguiente manera: al nor-este del lago se encuentran las estancias de San Agustín de Puñaka; Uchusuma, Takawa, Wilaniq'i, Llapallapani y Liwich'utu; al sudeste del lago se encuentra Calzar Wintu y Chullsi situado al sudoeste. Antiguamente hablaban el pukina, del que, según el citado documento prefectural, "se conservan confusos recuerdos, porque se vieron forzados a adoptar el aimara". Posteriormente aprendieron el quechua y el castellano, de modo que casi toda la población es trilingüe. Conservan muchas creencias antiguas y originales, que se caracterizan por la interpretación de la naturaleza ("Testimonio Ordenado... " 1967, APLMM)

4 . El maestro Lucas Miranda Mamani

Lucas Miranda Mamani fue hijo de Toribio Miranda Flores, uno de los mayores dirigentes del movimiento de alcaldes mayores particulares, que floreció entre las décadas de 1930 y 1940 en varios Departamentos del país. Nació en 1914 a orillas del lago Poopó, y murió en 1991 a la edad de 78 años. A lo largo de su vida fue considerado por los suyos como un líder y padre, porque gracias a él se impulsó la educación entre los uru-muratos. Su labor de educador ha impulsado el surgimiento de nuevos líderes de su pueblo, tanto maestros como dirigentes. Su estancia de origen es Liwich'utu, allí vivieron sus antepasados, de los que recordó los nombres de Pedro, José y Francisco Miranda. Hasta el fin de sus días, vivió en la estancia de Llapallapafni, donde había comenzado su trabajo como educador de los suyos.

Su padre lo mandó a la escuela, consciente de la necesidad de la educación como estrategia de defensa de los ayllus. A la edad de 7 años ingresó a la escuela fiscal de varones que funcionaba en el pueblo de Kuntu, donde permaneció ocho años ininterrumpidos, llegando a ser el alumno más sobresaliente de su clase. Recuerda que su maestro, don Macedonio Antezana, era estricto pero también muy bueno, por lo que le tomó bastante cariño. Por ejemplo, una vez faltó a la escuela y recibió un duro castigo que jamás olvidó; sin embargo, también fue premiado en otra oportunidad con el obsequio de libros y diccionarios. Cuenta que en una ocasión, su maestro le encomendó la tarea de declamar una recitación a la bandera, escrita por su puño y letra, para el Primer Centenario republicano del 6 de Agosto de 1925. Como felicitación por su actuación recibió aquel poema de manos de su maestro, que conservó hasta su muerte como recuerdo de infancia. Su formación primaria dejó profundas huellas en su vida, pues desde entonces despertó en él la vocación de ser educador y maestro de sus hermanos.

En su juventud, acompañó a su padre, Toribio Miranda, como escribano y ayudante en las distintas gestiones y viajes que realizaba por todo el Altiplano y valles andinos. En 1936, a la edad de 22 años, tuvo su primera experiencia como educador en la estancia de Janq'uñuñu de la provincia Abaroa (Oruro).

La segunda localidad donde trabajó como preceptor particular fue la estancia P'isaq Tapa Qusumi, en 1940. Entre 1941 y 1943, fue preceptor particular en la estancia Puñaqa de la Provincia Pupu (Oruro). En 1942, fue preceptor particular de Qullkuyu y lo será tambien en 1954. A partir de 1944 fue contratado por los comunarios de los distintos ayllus del norte de Potosí, por ejemplo, en el ayllu Laymi, donde se posesionó en 1946 como maestro en la estancia Qalaqala (provincia Bustillos). Hasta 1956, pasó muchos años en el norte de Potosí, como preceptor particular (con algunas interrupciones), habiendo trabajado tanto en la puna como en los valles.

Periódicamente, retornaba a su propia estancia para prestar servicios como educador. Así sucedió entre 1950-1951 y 1957-1958. Entre 1960-1964 fue preceptor particular en la provincia Cercado de Oruro, trabajando en esa oportunidad con niños castellano hablantes. En 1967 y 1968 vuelve a trabajar entre los uru-murato. Será 1969 el último año que trabaja fuera de su pueblo, a pedido del director de la escuela de Antaqullu. Desde 1970 retornó definitivamente a su estancia, para trabajar en forma voluntaria con su pueblo, fundando escuelas en casi todas las comunidades uru-murato.

Toda esta labor silenciosa contribuyó grandemente al quehacer educativo de las comunidades indígenas de los Departamentos de Oruro y Potosí, donde no sólo enseñó, sino también impulsó la construcción de escuelas, la realización de trámites para la obtención de profesores y la defensa de las escuelas contra quienes se oponían a la educación del indio. En estas gestiones, se apoyó permanentemente en la estructura de autoridades originarias, con quienes hizo las gestiones legales para protegerse de la represión y agresiones que los comunarios sufrían de parte de los hacendados y autoridades subalternas que combatían sus iniciativas educativas. Un documento conservado en su archivo, sobre la construcción de la primera escuela en Janq'uñuñu y Machuqa (provincia Abaroa), dice lo siguiente:

> Se autoriza al señor Gregorio Lipiri Casique para buscar un lote adecuado para la construcción de una Escuela en lugar céntrico, en Jancoñuño y Machoca, en los terrenos de la Comunidad no pudiendo oponerse nadie a esta obra, por ser de necesidad y utilidad pública, fuera de que se da cumplimiento a instrucciones de las autoridades Superiores de Educación, que exigen la construcción de una escuela en cada lugar o pueblo, en favor de la enseñanza indígena. Las demás autoridades de ese lugar deben prestar toda ayuda a esta obra de tanta importancia...
>
> Firma y sello de la Alcaldía Municipal Challapata.
> Janq'uñuñu, 20 -VIII1937
> (APLMM)

Las comunidades que lo llevaban como preceptor particular, sabían que su presencia significaba la fundación de la escuela. Con apoyo de toda la comunidad, muchas veces le tocó dirigir las obras de construcción de aulas escolares para desarrollar su trabajo. Los locales escolares eran construcciones rústicas de tierra y paja: sin embargo, estas escuelitas fueron la base para la construcción de escuelas fiscales, y muchas de ellas se convirtieron posteriormente en núcleos de la educación rural en los Departamentos de Oruro y Potosí. La escuela de Janq'uñuñu del cantón Takawa, provincia Abaroa, es una muestra.

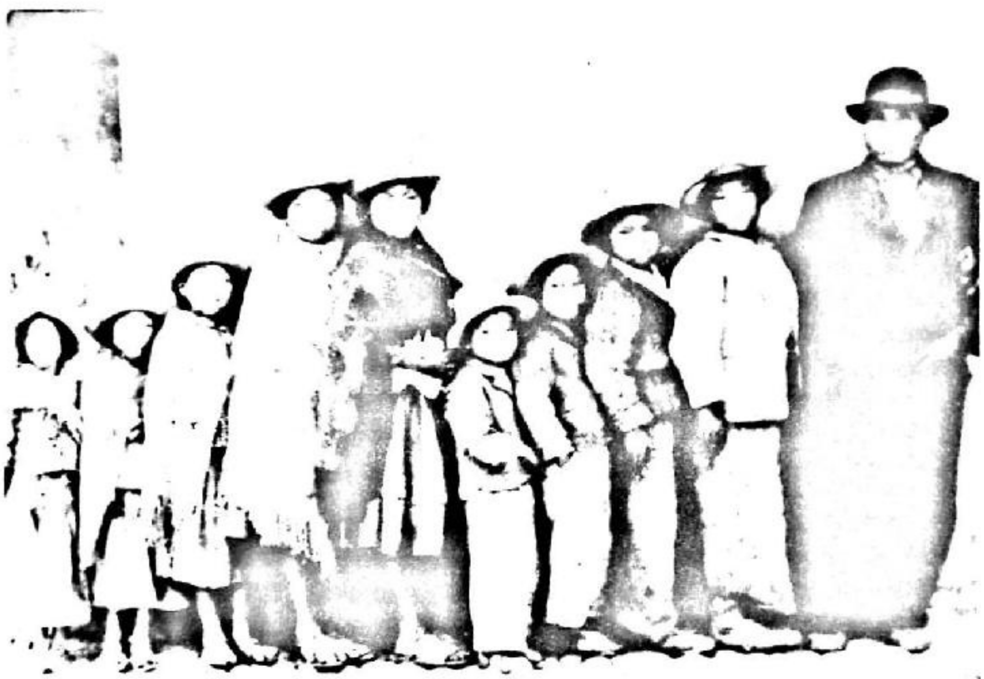
Estando en preparación este libro, Lucas Miranda falleció en su estancia de Llapallapani, habiendo vivido durante sus últimos años retirado de sus labores como preceptor, por las que jamás recibió un sueldo ni beneficios sociales del magisterio, siendo únicamente pagado por las comunidades. Poco antes de su muerte, en 1990, fue condecorado por el Ministerio de Educación, en una tardía muestra de reconocimiento estatal a su desinteresada labor en favor de los

niños indígenas de la zona andina.

En sus últimos años de vida, mantuvo todas las ocupaciones propias de un hombre de ayllu . Además de la pesca, entre sus actividades favoritas se encontraba el tejido de phullus, en el que era experto. Tenemos aquí el caso de un maestro que fue hasta su muerte miembro activo de la comunidad y para quien la educación recibida o impartida no significó adoptar la política oficial de "integración", sino dotar a los suyos de instrumentos para defenderse de la injusticia y la discriminación. En su comunidad, el maestro fue reconocido como dirigente, padre y consejero de los uru-murato; asimismo, su labor como educador apoyó el surgimiento de nuevos líderes para su nación, como es el caso de Daniel Mauricio, actual líder de los uru-murato. La historia de don Lucas Miranda puede servir como ejemplo a otros maestros y estudiantes indios, para que no se vean arrastrados a la despersonalización cultural y puedan acceder a la educación e incluso a la castellanización, sin que eso signifique la pérdida de su propia identidad, y las orientaciones y sabiduría del ayllu ancestral.

Segunda parte:

TESTIMONIOS y DOCUMENTOS



El maestro uru-murato Lucas Miranda Mamani junto a estudiantes de la escuela particular de Janq'uñuñu (Oruro), fundada por los comunarios (aprox. 1942; foto: Archivo del THOA).

Breve biografía del fundador de la "escuela-ayllu": un testimonio escrito sobre Avelino Siñani

por: Tomasa Siñani de Willca

Presentación

Las nuevas generaciones deben conocer a los impulsores y defensores de nuestro propio pueblo, que aportaron con un grano de arena a la historia de la educación en América. La escuela-ayllu de Warisata nació bajo el impulso de Avelino Siñani, en uno de los rincones del altiplano andino. Debido a las circunstancias adversas de ese tiempo, la escuela tuvo que vivir en un estado de permanente inquietud y zozobra, pero nunca le faltó voluntad de crecimiento.

Sus componentes jamás tuvieron ambiciones económicas ni políticas. No recibieron ayuda de ninguna especie, ni del Estado ni de sociedades o empresas privadas. No se alimentaron intereses personales o individualistas en la comunidad. El trabajo educativo y de producción fue mancomunado.

Es Avelino Siñani, educador aimara, quien, a pesar de contar con conocimientos formales limitados, logró impulsar y transformar la conciencia de sus hermanos campesinos merced a su gran espiritu creador. Hizo germinar esa semilla y la movió a crecer y desarrollarse en estos campos y paraderos de vicuñas. Este fue su gran ideal, en aras de ver a sus hermanos campesinos salir de la postración obligada en la que se debatían. Su incansable labor no sólo alcanzó a beneficiar a su propio terruño, sino que llegó a irradiar fuera de sus fronteras. Yo, Tomasa Siñani de Willca, hija de este prócer de la educación indígena, afirmo:

Que desde muy niña fui parte activa del trabajo que desplegaba mi padre como educador, labrador y arriero-comerciante. Junto a Mariano Ramos y Clemente Rojas, forjaron para el campo lo que hoy y mañana será Bolivia.

Desde la agonía de mi padre, agonía de noches íntegras, me consideré su testamento junto a mis dos hermanas. He permanecido en todo momento junto a mi padre y he presenciado su triste muerte. Por eso es que puedo recordar

aún, muchas de sus reflexiones, a pesar de que en esos momentos de agonía y confusión, crei que no las captaba y comprendía. Recuerdo por ejemplo cuando me dijo: "Enseña todo lo que sepas hija mía, que no se pierdan las huellas que he trazado por las que deben seguir todos para provecho de ellos mismos y de la patria".

Por eso, desde mis dieciocho años he querido cumplir esa promesa de defender orgullosamente y en todo momento los eventos que me tocó vivir en favor de la educación y liberación de la mujer campesina en nuestra patria.

Largo sería analizar el profundo tema de la educación indigenal que ocupó la vida y la personalidad de Avelino Siñani. Tendríamos que volver a dialogar con mi padre, recordar sus sabias palabras y acciones; en realidad lo hicimos, pero el diálogo recién ha comenzado. El dio toda su vida por la educación en el campo. Hoy empiezo a mostrar algunas de sus ideas y acciones sobresalientes, que quedan como testimonio de épocas heroicas. Los ejemplos de las grandes personalidades, individuales y colectivas, de nuestra propia cultura milenaria, deben servirnos como luces y huellas para avanzar más y más.

1. Infancia y personalidad de Avelino Siñani

Avelino Siñani Cosme, mi padre, nació el 6 de febrero de 1881 en Warisata, provincia Omasuyos del Departamento de La Paz. Fueron sus padres Tiburcio Siñani y Jacoba Cosme, de cuya unión nacieron siete hijos, tres varones y cuatro mujeres. Contrajo matrimonio el 9 de diciembre de 1900, con María Quispe Huallpa, esposa abnegada, quien dispuso, con hondo desprendimiento, su voluntad y hogar en beneficio de la escuela de Warisata. El matrimonio tuvo doce hijos, de los cuales actualmente viven tres hermanos: Petrona Siñani v. de Carrillo, Natividad Siñani v. de Quisberth y Tomasa Siñani de Willca.

Desde su infancia y juventud amó la justicia; en su sensibilidad se despertaba el espíritu de lucha para salvar de la opresión en que se debatía el campesino frente a los patrones de entonces. Demostró siempre una firme voluntad de superación. Poseía esa rara confianza y fe en su propio pensamiento y acciones; asimismo tenía una fe plena en la capacidad creadora de su comunidad.

Tuvo el don de convencimiento y un carácter enérgico asociado a un profundo sentimiento de ternura y una gran fuerza de voluntad en todas las actividades que emprendía. Fue firme en sus decisiones hasta cumplirlas, y

tuvo un notable espirítu humanitario. Estas condiciones de su personalidad le permitieron atraer a la gente con una sabia inteligencia. Así nos inspiraba, de un modo natural, esa confianza que brotaba de su amor por la verdad.

Cual si fuera un hombre dotado por la divinidad, podía prever sus propias acciones y hechos, pronosticar con sabiduría y sinceridad el devenir y el futuro de las acciones e intenciones de sus enemigos. Esta cualidad que no sé si fue benefactora o negativa, le permitia gozar por anticipado de lo que podría hacer; pero al mismo tiempo le producia sufrimientos interiores, cuando percibía las intenciones de los negadores de Warisata, intenciones que más tarde se harían realidad.

Como hija, me he puesto a pensar muchas veces en esa extraña cualidad, y ahora creo sinceramente que el emprender esa obra le fue señalado por alguna fuerza escondida en la realidad.

2. Sus primeros estudios y acciones educativas

Los primeros maestros de Avelino fueron sus propios padres: de ellos recogió los notables valores morales que lo caracterizaban. Desde niño pudo ejercer una vida autónoma, pero enmarcada en el respeto a sus progenitores y el ejercicio de responsabilidades para consigo mismo y su comunidad.

Sus primeros estudios formales, los realizó en forma clandestina; recordemos que en esos tiempos existía el prejuicio y la prohibición, que aún perdura en alguna gente, de que el campesino no debía educarse. Para estudiar tenía que desplazarse de Warisata a Warina, viaje que a lomo de mula duraba cuatro horas. Sus primeros profesores fueron Melchor Yujra y luego el hijo de éste, Agustín Yujra. Ya en su juventud, completó sus estudios con el padre del doctor Alberto Mendoza López.

Con los conocimientos que obtuvo, y decidido a compartir lo que había aprendido, empezó a enseñar las primeras letras en forma secreta a sus hermanos campesinos, ya que por entonces era totalmente prohibido para el campesino portar y utilizar cualquier material de lectura y escritura.

Por impulsar la educación de sus hemanos fue hostigado y perseguido sin descanso por los enemigos de la educación campesina (años más tarde sería encarcelado). Debido a esa continua tarea hostigadora fue obligado a abandonar en dos ocasiones su pueblo natal. En tales circunstancias, se trasladó a la ciudad

de Oruro, llevando consigo a su familia para establecerse temporalmente.

Pasado un tiempo volvió a Warisata, requerido por su gente y por el deseo de reemprender, con más fuerza y vigor, la obra iniciada. Sin embargo, no cesaron las persecuciones; sus perseguidores y otros enemigos habían alimentado una serie de calumnias e intrigas que querían deformar y desprestigiar su labor educativa.

Durante el Gobierno de Ismael Montes (1904-1909), cuyo Ministro de Instrucción era Juan Misael Saracho, el diputado Ramón Gonzáles buscaba más ciudadanos para inscribirlos como electores en las elecciones generales. Teniendo información de que Avelino Siñani alfabetizaba y desarrollaba otras actividades educativas, pensó en ellos como probables votantes que lo favorecerían. De esa manera, buscó entrevistarse con Avelino en Achakachi.

En ese tiempo el campesino analfabeto no tenía derecho al voto, y el diputado le propuso pagar a cada votante alfabetizado la suma de dos billetes, que por entonces tenían mucho valor. Es natural pensar que Avelino debía rechazar inmediatamente y con firmeza la propuesta indigna del diputado. Sin embargo, Avelino aceptó provisionalmente la propuesta, y más tarde, luego de consultar y dialogar con sus hermanos campesinos, la aceptó completamente. Este hecho quedó registrado en un documento de compromiso, firmado públicamente, para que los ciudadanos campesinos ya alfabetizados participen en las elecciones. Cabe preguntarse: ¿Por qué Avelino aceptó esa propuesta?

Mi padre sabía que no debía aceptar la propuesta, sin embargo la aceptó. Por otra parte sabía que el número de los alfabetizados debía aumentar. En realidad él se encontraba ante un dilema: si no aceptaba perdía una gran oprtunidad de estimular educativamente a más campesinos para que se inicien en la lectura y escritura, y para que los que estaban aprendiendo aceleren su aprendizaje. Si aceptaba, era lógico que muchos campesinos pondrían más interés para aprender a leer y escribir, porque cobrarían por sus firmas y podrían, además, votar por primera vez en una elección. ¿Qué valía más en ese momento? ¿El que hayan muchos alfabetizados o el que hayan solamente algunos más?

Además, para el campesino de entonces, votar por uno u otro probable gobernante no modificaba su situación, porque todos eran adversos. El razonamiento que debió hacerse Avelino tenía que ver con aumentar el número de campesinos instruidos, a través del voto alfabetizado. Avelino supo utilizar el voto como una motivación en el aprendizaje del campesino. Una vez

preparados, fueron cincuenta los que lograron intervenir en dichas elecciones.

Lo cierto es que después de ese suceso o compromiso realizado por Avelino en días de arduo trabajo, el número de sus hermanos deseosos de instruirse creció más y más. Con esto surgió un nuevo problema: la falta de material. Un ejemplo nos mostrará cómo Avelino convertía los recursos naturales del lugar en materiales de enseñanza y aprendizaje. Faltaron pizarrones: entonces Avelino y sus alumnos fueron a buscar piedras planas de color negro, que ponían el el suelo y sobre las que escribían.

3. Más profesores y escuelas para el Altiplano

En 1909, Avelino Siñani fue invitado al Congreso por el Gobierno de Montes. A cambio de que siga preparando ciudadanos votantes, le ofrecieron pagarle en bienes como ser casa, ropa y dinero. Ante esta propuesta, Avelino, con la firmeza y decisión que le caracterizaba, contestó en forma negativa. Por el contrario, pidió, a cambio de todo aquello, la dotación de un profesor, diciendo: "queremos profesor para aprender más y más, para que nuestra patria sea grande".

Para la obtención del item, el educador aimara de Warisata tuvo que atravesar muchas vicisitudes y percances hasta casi perder la vida. Tuvo que realizar varios viajes desde Warisata a la sede del gobierno y exigir la realización del trámite respectivo. Una vez conseguido el item, fue designado Eduardo Pérez como profesor, quien enseñó a los campesinos con dedicación. A pesar de ello, fue calumniado por la gente del pueblo y reemplazado por Dionisio Mollinedo, natural de Achakachi. Este profesor se caracterizó por ser malo y enemigo del campesino. Se cuenta que en una ocasión hizo tomar a sus alumnos un brebaje (tiqi-tiqi) como castigo. Posteriormente, se hizo cargo la profesora Sara Zebrona, natural de Surata, que fue muy apreciada por la gente del lugar, ya que era solidaria con el campesino. Más tarde se hizo cargo de la enseñanza, al volver de la guerra del Acre, don Justo Eguino.

Mientras funcionaba la escuela de Warisata, con el reciente presupuesto del Estado, Avelino Siñani continuó con su trabajo de alfabetización en diferentes comunidades de la región, como ser: Chikipa, Suñasiwi, Qutapampa, Umaphusa, etc.

Pasando las mismas penurias y dificultades anteriormente señaladas, en una ocasión fue calumniado y acusado de "cacique agitador"; finalmente fue

capturado y apresado en la cárcel de Achakachi durante un mes. Allí sufrió vejámenes y torturas. Enterado y presionado por su esposa y sus hijos Teodosio y Petrona, el profesor Justo Eguino acudió en defensa del detenido y, enfurecido, se dirigió hasta las mismas puertas de la cárcel. Frente a los carceleros pronunció: "Los ladrones, los asesinos, caminan libremente por las calles, en cambio Avelino Siñani, sólo por querer la educación, está sufriendo una condena".

Logró sacarlo de la cárcel, y juntos se dirigieron a Warisata. Después de esto hubo otras capturas similares que sufrieron muchos otros cooperadores de Avelino. Así, tenemos el caso de su hermano, Julián Siñani, quien cumplió una condena de más de diez años por el solo hecho de haber manejado papeles para la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, fue obligado a arrastrar cadenas de una arroba en los pies desde Achakachi hasta Surata. Durante el trayecto fue azotado.

Lo mismo sucedió con su hijo Miguel Siñani, quien siendo bachiller, estuvo a cargo de alumnos de Qutapampa. El motivo por el cual fue capturado y torturado es que en ocasión de un 16 de Julio, hizo vivar a sus alumnos en Achakachi: "viva Bolivia libre". Mi hermano Miguel murió después de un año, a consecuencia de estos sufrimientos, a la edad de dieciocho años.

Con la fundación de escuelas y el reclutamiento de preceptores, Avelino Siñani había concluido una parte fundamental de su labor educativa. Su viejo ideal se había plasmado. Sin embargo, para él, éste sólo era un peldaño más en la obra educadora para el campesino.

4. La pedagogía de Avelino Siñani y su encuentro con Elizardo Pérez

Por esos años, mi padre recorrió diferentes lugares del país, enseñando lo que aprendió en la vida. Hacía viajes por sus escuelitas particulares hechas de piedra y adobe, construidas por ellos mismos. A veces estas escuelitas funcionaban en las casas de sus alumnos, y nunca faltaban reuniones en nuestra casa.

Mi padre llevaba a sus alumnos por los cerros y pampas, a recoger piedritas pequeñas de todo color, y aprendían con eso a distinguir los colores: escribían y comparaban con los colores del arco iris, claros y fuertes. Lo mismo hacía con los granos de trigo, que utilizaba para enseñar a contar. Con ayuda de un texto abecedario, enseñaba a formar palabras con los nombres de los productos del lugar. Sabía dar tareas a sus casas, para que los niños aprendan a pronunciar bien algunas palabras, tanto en aimara como en castellano. Avelino Siñani nunca

quiso que se olvidaran de su propia lengua, su propia costumbre, sino pensaba que todos sus hermanos lleguen a aprender otras cosas: "como seres humanos, tienen derecho a conocer otras nuevas cosas".

Mi hermano Miguel Siñani tenía diferentes instrumentos musicales, como ser: violín, flauta, bombo, zampoña, vitrola. Con esto enseñaba a sus alumnos música; él era bachiller y conocía las notas musicales. Con esto iba a las escuelitas de mi papá a enseñar. Cuando mi padre hacía llegar una cosa nueva, lo primero compartia con sus hermanos y recién después con el resto de la familia. Cuando Julián Siñani, el hermano de mi papá, estuvo en la cárcel, aprendió a hacer juguetes, y tomándolos como muestra, Avelino Siñani llevó a sus alumnos para enseñarles esta artesanía. En la época de navidad, hacían juguetes de arcilla: animalitos, casitas, carritos, etc.

En la casa teníamos nuestro jardín lleno de flores, nuestra huerta llena de verduras: zapallo, coliflor, zanahoria, arveja, habas, nabos y otros más. Todos estos productos se llevaban a las ferias para hacer trueque. En el jardín también enseñaba a sus alumnos: les daba semillas de hortalizas y frutas para que lleven a sus casas y hagan huertos y jardines. Avelino Siñani sabía decir: como estas flores creceremos; nadie debe hacernos daño, debemos cuidarnos y conocernos bien.

Adonde viajaba llevaba acompañantes para que conozcan otros lugares y aprendan a relacionarse con otros hermanos. Él hablaba quechua porque a raíz de las persecuciones tuvo que quedarse a vivir en Oruro. Mi mamá lo apoyaba en todo, nunca lo abandonó, compartía sus ideas y también enseñaba a tejer en telar: hacía ropas, tejía chompas, cocinaba ricos platos: ella me enseñó a preparar variadas comidas. Lo que más me admiraba de los viajes de mi papá es que nunca tuvo miedo. Incluso chocó en el camino con el Zambo Salvito, pero no le había pasado nada. ¿Cómo conocería la manera de pasar?

Fue en este caminar diario que una vez se encontró con Elizardo Pérez. Con sus 20 o 25 mulas se hallaba en el trayecto, yendo de una a otra de sus escuelitas, y en el lugar de Umaphusa se conoció con Elizardo Pérez, que había venido a buscarlo. En ese lugar había bastante agua para los animales, conversaron largo tiempo y los testigos de esta conversación fueron Regina Gutiérrez y el papá de Gregorio Yujra. Luego comentó con ellos, diciendo: "Lo que deseo hacer es una escuela más grande para nuestros hermanos". Y así fue avisando a otros, aunque algunos, especialmente los colonos, se oponían por temor a los patrones. Pero los comunarios se pusieron fuertes; eran como ocho

comunarios, y a los pocos días llegó don Elizardo. Ellos habían cocinado y pusieron la comida en un tendido largo. Siempre había la costumbre de compartir entre todos. Así se hizo la reunión, aunque se notaba el miedo de los colonos. Pese a ese miedo, Avelino Siñani, Mariano Ramos y Clemente Rojas, se acercaron donde Elizardo Pérez. Avelino Siñani le dijo: "Aquí estamos tres brazos y tres comunarios; usted debe confiar para levantar un colegio". Clemente Rojas dijo: "Me comprometo a atender con víveres". Y así fue: llevaba dos burros cargados de comida (khumunta) para los albañiles que trabajaron la escuela. También dijo con fuerza Mariano Ramos: "Yo seré la primera autoridad (jilaqata) para juntar a la gente, para que trabajen". Y así se brindaron, con coraje y espíritu de trabajo, para conducir esta gran obra. Así es como se encontraron el principal amawt'a, don Avelino Siñani, con don Elizardo Pérez, el renovador de la educación.

Este episodio significó una etapa más para el destino de la educación indígena en Bolivia; una etapa que conduciría a la fundación y edificación de la escuela-ayllu en Warisata (1931), experiencia educativa que llegó a irradiar a toda América.

5. La muerte de Avelino Siñani y la de Warisata

Faltando un mes para su muerte, Avelino Siñani tuvo un sueño, que me relató de esta forma: "Voy a morir pronto, estuve volando hacia el Illampu, me entré en el abismo. Había tres lagos y en medio de ellos me caí, en eso era otra vida y vi un habal verde lleno de flores, en eso apareciste tú (Tomasa) y me contestabas que de tu boca salían flores que llenaban esas pampas. Esto significa que en el futuro te harán hablar mucho y te preguntarán por mí". Luego me dijo: "Tomasa, es mejor que te vayas lejos, porque aquí estamos llenos de enemigos. Tu hermano Teodosio no hará nada".

Un mes más tarde, un sábado 30 de enero de 1941, llegaron a la escuela}a de Warisata los señores Vicente Donoso Torres y Max Bayron. Reunieron a la gente para hacerles conocer cuáles eran sus propósitos y los del Gobierno; lo primero que hicieron fue criticar el haber alzado "edificios de dos pisos", cuando según ellos, las escuelas para indios debían ser de un piso. Después manifestaron que todo estaba mal hecho y que ellos castigarían a los responsables, especialmente a Avelino Siñani y Elizardo Pérez; que todo debía empezar de nuevo.

Escuchamos esas palabras con indignación: todo parecía haber concluido.

En esa ocasión, mi padre estaba presente y levantándose una vez más para responderles, lleno de cólera, lanzó al rostro de nuestros enemigos las más amargas verdades: "Aquí estoy, yo soy el autor, junto a don Elizardo Pérez. Esta obra no le ha costado ni un solo centavo al Estado; de nosotros salió el gasto y del sueldo de Elizardo Pérez". Luego los acusó de querer destruir definitivamente la escuela de Warisata y enalteció, además, el nombre de Elizardo Pérez, quien contribuyó notablemente a la escuela-ayllu. Por última vez habíamos escuchado en público las palabras de mi padre en aquella concentración.

Recuerdo que los enemigos se quedaron en silencio, estupefactos, parecía que enmudecieron; no pudieron hacer nada contra aquel hombre de frente altiva, de firmeza de carácter, orgullo digno, sabiduría y autonomía en su obra y personalidad.

Concluido aquel suceso fatal, mi padre tuvo que marcharse apresuradamente. Advertí que en ese momento ya no era el mismo; una gran turbación se apoderó de su espirítu. Su salud fue decayendo. Al día sigiente, como tenía "cedulón", para presentarse en Achakachi, fue solo, no obstante yo insisti en acompañarlo. Horas más tarde regresó y cayó gravemente enfermo.

No pudimos socorrerlo con nada, ya que los enemigos no lo permitían y no teníamos dinero ni siquiera para comprar una aspirina, no teniamos bienes, todo estaba en posesión de la escuela. En sus últimos momentos de agonía me hablaba repetidas veces sobre las luchas que tuvieron que librar para mantener la escuela; asimismo, en sus últimas palabras me dijo: "Hija mía, los indios que han permitido que el enemigo llegue a la escuela pronto se arrepentirán de ello, cuando vean nuestra obra destruida y saqueada. Todo el fruto de nuestros afanes será entonces quizás vano, cuando los ladrones y los intrusos se lleven hasta la última brizna de paja. Y los mismos que han venido a acusarnos volverán a discursear y poner flores sobre mi tumba".

A las ocho de la mañana, Avelino Siñani cerró los ojos; se había extinguido su vida un 31 de enero de 1941. Un 30 de enero de 1941 murió la gran obra educativa de Warisata. Y un 31 de enero del mismo año, muere su gran creador originario: ¿Casualidad? ¿O es que una gran obra comunitaria con sus grandes creadores mueren juntos por alguna fatalidad desconocida?

Yo no vi que era mi padre el que moría, sino la obra de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, quienes la habían realizado. Mas una obra de tal importancia retorna y es recreada por la fe y la voluntad de aquellos que la comprenden sin

desvirtuarla. La obra de Avelino Siñani y de Elizardo Pérez no ha muerto. Por circunstancias adversas y hombres hostiles a la obra comunitaria, desapareció temporalmente; una desaparición temporal no es un fracaso. Las grandes obras comunitarias no fracasan: ante las fuerzas adversas y hostiles o destructoras se repliegan, y la muerte de sus creadores y de la obra sólo es un viaje. La escuela de Warisata desapareció temporalmente; hizo un viaje para retornar.

Años más tarde, ya cansado, Elizardo Pérez hizo un viaje a la Argentina, y decidió trasladarse a vivir en ese país. Cuando supimos de esto, acudimos a su casa con mis hermanos y tuvimos una larga conversación, casi de despedida. Le dije: "Ahora te vas lejos, don Elizardo, el Gobierno y otros se han olvidado de mi padre hasta matarlo y usted ya está de edad, nadie se recuerda. Nosotros estaremos siempre con usted". Y, bajando mi sombrero, le dije: "Así pediré caridad a todos los que te reclamamos, el pueblo llora por usted y te haré volver para que descanses en el pabellón México". Y don Elizardo respondió, con lágrimas en los ojos: "¿Eso quieres, Tomasa? Si es tu deseo, estaré junto a tu padre". Y así nos despedimos.

Años más tarde, estos deseos se plasmaron: sus espíritus se juntaron por siempre en la portada de la escuela-ayllu de Warisata, en 1983.

Un documento del siglo XIX
El reglamento de la escuela Andamarka

1. Desde la fecha: ningún alumno sin permiso de su profesor no saldrá de esta escuela para afuera: y si no obedecen pagarán una multa de tres azotes en el culo pelado.

2. Los alumnos deben sujetarse según que dice el profesor.

3. El quien no sabe la lección, será castigado con tres azotes en el culo pelado.

4. Cada alumno sufrirá de cada punto un palo en la mano; si tienen dos, dos palos, por tres puntos, tres azotes en el culo pelado y por las planas si hay borrones por un borrón un palo, por dos y por tres, azotes.

5. Todos los jueves vendrán bien aseados para oír misa, y todos los sábados es el aseo de la escuela y el regente pasará la revista según la urbanidad.

6. Todos los alumnos hablarán castellano pudiendo sin poder, si alguno habla aimará sufrirán cada uno un palo en la mano, (responderá el mayurista si socapa, él sufrirá por cada alumno).

7. El que no obedece a su mayurista será multado con tres azotes.

8. Cada alumno vendrán cada sábado por la mañana con la pitanza en la mano a vente centavos.

9. Cada alumno irán por leña cada jueves.

Andamarca, mayo 9 de 1898
El Regente de esta escuela

Fuente: Docunento recopilado por miembros del Ayllu Sartañani y citado en su estudio inédito: *Pachamamax tipusiwa. Estructuras de Comunicación en Karangas.* Vol. 2: Andamarka (Oruro: manuscrito, 1991. Se ha mantenido la ortografía original).

Yatiqañ yatichawtuqit nayan amuyt'awixa

Tata yatichiri Francisco Laura Ninan arsuwipa
Qatuqiri: Ramón Conde M. (29-VI-90)
Qillqatat jaqukiptirinaka: Demetrio Marca y Ramón Conde

Nayan sutijast sataw Francisco Laura Nina, nayax yuriritw khaysa Japüma aylluna, Cantón Kullchani Provincia Aroma. Nayax aymar jaqitwa.

Kunapachatix iskuylan qalltawiyk ukapachat mä juk'it arxayt'apxirisma. Kunapachatix nayax iskuylar sarawiytxa, janiw iskuylax jak'ankänti, yaqha aylluruw sarañanxa. Uka iskuylanx wali jisk'achataw jiqxatasiyäta. Kunatix yatichirijaw wali qhuruna, janiw aymar arutx arsuyañ munkitänti. Jupanakax kastillan arukw arsuyañ munäna. Ukhamat nayax amtawayt yatichir mastrüña, kunatix nayax yatichiriya ukjax "janiw ukhamakati" sasina, uka amuyurjamaruw jichhax purta.

Nayax sarawiyt yatiqt'irix mastrutakix Normal Santiago Wat'a. Jichhakamax kimsaqalq maraw irnaqaskt yatichir mastrjamaxa.

1. Ch'uxasiwin yant'awi

Nayax qalltawaytw yatichañx ayllu Ch'uxasiwi uksa tuqina. Kunapachatix purta ukjax nayraqat wawanakampiw jikthapta. Ukat khithinakampis irnaqt ukan tatanakapampix jank'akirakiw mä tantachawir jawst'ayta, amuyujax utjkix jay uk uñacht'ayañataki. Ukansti jaqinakax wali k'uchikiw jikxattasipxäna kunjamatix kastillan arutxa nayax arxayayätwa escuela-estudio-producción ukata. Ukan jupanakax jiskt'asipxanwa "kunas ukax" sasina, nayax jank'akiw jupanakar uñacht'ayäta; kunatix yatichasiniw yapunak yapuchaña, ukhamarak uywanak uywaña. Ukatsti jank'akirakiw arsunipxäna "janiw ukax askikiti, nanakax yatisipktw yapu yapuchaña ukhamarak uywa uywañxa, nanakax munaptwa kunatix liyiñ qillqañ wawanakajäx yatpan" sasina, ukhamatw nayax sarakta "chiqapinis walja maranakaw uka iskuylaxa sartawayatayna ukatst janirakiw profesionalanakax utjkänti" ukat jiskt'ayat "liyiñamp qillqañampist mä jaqix jakaspati" sasina. Ukat jupanakax sapxi "inas kusa amuyuskarakchi, jiwasax wawanak jaytañani yatichir mastruru, awir lurpanay ukat uñjarakiñani" sasina.

Mis ideas sobre la enseñanza-aprendizaje

Testimonio del maestro Francisco Laura Nina
Recopilación: Ramón Conde M. (29-VI90)
Transcripción y armado: Demetrio Marca
Traducción: Demetrio Marca y Ramón Conde

Mi nombre es Francisco Laura Nina, mi lugar de nacimiento es el ayllu Japüma, del cantón Colchani, provincia Aroma. Soy Aimara.

Quiero referirme a la época en que fui a la escuela, cuando empecé. En ese entonces la escuela no quedaba cerca, teníamos que ir hasta la escuela de otro ayllu. En esa escuela me encontré discriminado,disminuído. Mi maestro era malo, me prohibía hablar en aimara. Ellos sólo querían que hablemos en castellano. Por esa razón es que decidí ser maestro: "Yo no seré así, diciendo". Ahora, he cumplido con ese anhelo.

Puedo decirles también que para ser maestro fui a estudiar a la Normal de Santiago de Wat'a. Tengo 8 años de servicio como educador.

1. La experiencia de Ch'uxasiwi

Empecé enseñando en la escuela del ayllu Ch'uxasiwi. Y cuando llegué a Ch'uxasiwi primero me encontré con los niños. Luego llamé a una reunión de padres de familia para mostrar y exponer mis ideas. En la reunión, los padres de familia se encontraban contentos, porque yo hablaba en castellano y mi planteamiento estaba dentro de la concepción escuela-estudio-producción. Entonces ellos me preguntaron de qué se trataba y yo les expliqué que se debía enseñar agricultura y ganadería en la escuela. Pero ellos replicaron: "eso no está bien, nosotros ya sabemos de la agricultura y de la ganadería, lo que queremos es que nuestros niños aprendan a leer y escribir". Cierto, la escuela tiene varios años de existencia, pero hasta el momento no veo profesionales del lugar. Por eso les pregunté: "¿Una persona puede vivir con sólo saber leer y escribir?"

Después de meditar, ellos contestaron: "Tal vez sea buena idea; dejare-

Jupanakax mä ch'amamp churawiyapxitu. Uka proyecto lurañatak nayax sultuxatw mä juk'a qulqisit mayt't wawanakar uka proyect qalltañataki. Ukax kunjamatix; uywa uywañatak yap yapuchañataki. Uka iskuylanx utjanw kimsa iktary uraqi. Uka kimsa iktary uraqinx yaqha jaqinakaw yapuchasiskäna. Ukat uraq utjaskipan, uraqis quta thiyankaskïpan ukhamat qalltawiyapt uka proyectumpi. Janiw jaqix munkant uraq qhulliña, janirakiw nanakax puyripkayatti, kunatix nayax ukanx irnaqawiyayätw jichha mantir wawanakamp, uka primir kursumpi. Kunatix alkaltiruw achikt'asipta, sapa lunisaw jutapxanxa alkaltinakax. Ukanx patunk mayan alkaltinakaw ch'allart'awiyapxirina. Ukat jupanakax jank'akiwa mä chilqkam phat'jt'awayapxanxa.

Jay ukhamatwa nanakax qalltapta. Ukatxa lichujasanaka nawunaka rawanitunaka ukanak uchantapxayäta. Ukhamatw yapuchañanak qalltawayapta. Uka yapuchatampist iskuyl uta wiryunak phuqhacht'apta punkitunak pintst'asipta. Jay ukhama. Ukat jiläkampisti wank'itu alaqt'asipxayäta.

Ukhamäpanxa niyak iksamin katuyxañ jak'ax tatanakapar maykutimp jawst'ayarakta. Ukatw akham mä misar; lichujasanaka nawunaka rawanitunaka, apnuqt'asa jupanakar uñicht'ayt sasin "jumanakax sapxaraktas wawanakax janiw puyrkaspat trawajañ sasarakis saptaxä jichhax akaxay rawajupax" sasaw nayax uñicht'ayta. Ukat maynix uka iskuyl yatiqirin tatapax jank'akiw arsuni: "Jis, nayax munaskapiniyatwa jupanakaw jan munkanti jichhax yanapt'añaniy mäki maranxa" sasaw sani.

Jay ukhamat tukt'äwiyapt uka maraxa. Kunatix wank'itux utjkän ukxa partida ma pachpa yatiqir wawarurakiw jayt'awiyapta. Maranxa ma proyecto lurasipt qilqt'ata. Ukhamarakiw jilir irpirirusa uñicht'ayapta ukanx jilir irpirix siw: "Janiw ukax askïti, jumax wakicht'awix utjkixa jay ukhamaruw lurañamax" sasaw sixa. Ukampirus nayax uka Ch'uxasiwinxa yaqha uka hora extra sistan kastillan arutxa, jay ukanakampachwa irnaqayata. Ukat ma yatichiriw utjan, ukax sitanwa: "Jumax mä kampisinjamapunitaw ukanx" sasina. Janipi pilut anatiris jayp'unakax anatxayattix jupanakampix ukata.

Segundo curso jay ukan juk'ampachamp lurxapchiyat wawanakan tatanakapaw kunijirs sayt'ayxapxäna. Ukan lurapxayat nanakax mä kupiratiwjama; yatichirimp yatiqirimpiw sarayapxänxa, iskuyl jilir irpirimpix wawanakan awkinakapampiw uñch'ukipxirina. Jay ukhamaruw nanakax purt'apxayäta.

Ukatxa **segundo curso**nxa ma **materia generadora**xanwa; kunikulturas urtikulturasa. Ukanx sañani; lenguaje ukanxa yatichasina. Ukax qillqantatänwa, ukanwa apnaqapxayatta: qawqha lichujs apthapipta, qawqha rawanits apthapipta, qawqha nawunaks apthapipta, qawqha wank'us utjarakina, qawqha kastarakinsa qawqhampirakis yapranti jay ukanaka. Matematican utji qawqs apa-

mos nuestros niños en manos del maestro, y que ponga en práctica su propuesta, luego veremos" dijeron. Con esta última decisión me dieron un gran aliento. Para llevar adelante este proyecto, destiné un poco de mi sueldo como préstamo a los niños para empezar con la crianza de animales y la agricultura. La escuela tenía tres hectáreas de terreno. En estas tres hectáreas, personas ajenas a la escuela solían hacer sus chacras. Como esos terrenos eran muy fértiles, por estar a orillas del lago, comenzamos con el proyecto. Pero los comunarios no querían roturar la tierra, tampoco nosotros podíamos hacerlo, porque los niños con los cuales empecé a trabajar eran del primer grado. Entonces suplicamos a los alcaldes escolares. Eran 21 alcaldes que venían cada lunes, y después de ch'allar, nos ayudaron a roturar la tierra, y se avanzó muy rápido.

Así fue que comenzamos. Luego plantamos lechuga, nabo y rabanitos. De esta manera, comenzamos con la producción agrícola. Con lo producido, compramos los vidrios que faltaban a la escuela y pintamos las puertas. Y con el saldo compramos conejos.

Estando cerca los exámenes finales, volví a llamar a una asamblea a los padres de familia. Y ahí les mostramos en una mesa: lechugas, nabo, rábanos... Y les dije: "Ustedes han dicho que los niños no podían trabajar, ahora vean, aquí está su trabajo" -les mostré. En seguida, un padre de familia se expresó: "Yo siempre estuve de acuerdo, los otros eran los que no querían, ahora tenemos que ayudar para el año siguiente" -les exhortó.

Así terminamos ese año. Los conejos que se tenía, entregamos al partir a uno de los mismos alumnos. Al año siguente escribimos el proyecto en papel, para mostrarle al director. Éste contestó: "Eso no está bien. Tú debes regirte al programa existente". Además yo en Ch'uxasiwi trabajaba este proyecto en las horas extras. Existía un profesor que me decía: "Aquí, tu eres como un campesino más". Porque ya no tenía tiempo para jugar con los profesores al fútbol en las tardes.

En el segundo curso incrementamos la producción; además, los padres de familia construyeron conejeras y organizamos una especie de cooperativa: maestros y alumnos en la parte administrativa, el director y padres de familia en la parte de vigilancia. Llegamos a ese acuerdo.

En el segundo curso ya era una materia generadora, la cunicultura y la horticultura. Eso quiere decir que a partir de estas materias, se enseñaba, por ejemplo, lenguaje; además se tenía un registro de cuentas e inventario de la producción de lechugas, rábanos, nabos y conejos. Se registraban las diferentes clases de animales, así como los aumentos y las disminuciones: con

qxapta qawqhampis yapxataraki. Uka pachparaki Ciencias Naturalanxa, uka krusï sistan, hibridación, ley Mendel jay ukanakarus purt'atakirakinwa. Ukax mä anatañjamakiw yatiqatänxa. Ukhamat uka marax tukt'ayatarakiki. Ukan nanakax lurawiyapt primer campeonato infantil inter-escolar, ukanakatakix alatanw kamisitanak pilutanak, chutunaka, jay ukanaka.

2 Ch'amanchawinakan purinitapa

Pusi marar mantkasax iskuyl jilir irpiripax yaqhaxarakinwa; ukarux ukhamarakikiw mä wakicht'awi uñicht'awayta. Jupax: "sinti askiw" sasaw katuqawayitu. Ukat jupax jank'akirakiw uchantawiyi fondo auxilio escolar sisk jay ukampixa, tarakturampiw qhulljawiyxi quta pataru, ukhamataw jupax juk'ampach yapantawiyx lurawinakxa. Ukat yaqha yatichirinakax uraqitjamax aparjasxapxanwa. Khithitix nayar siskitän "jumax ma kampisin Ch'uxasiwïtaw" sasinxa, jupax jank'akiw sän "juman jach'axiw" sasina. Jay ukhamat ukanx sutpach kunikultura sat ukatuqitxa yatxatawiyapta.

Ukampirus Plan Padrinos jay uksarurakiw sarawiyapta. Ukatwa yanapt'aniwiyapxit wank'unakampi: chinchilla, nueva zelandés, angora kastanakampi. Ukanx sutpachaxan mantawixa. Ukan ukhamarakiw urtikulturatst ma wirtunixapxayatwa; quqanakan achuntat jay ukhama.

Nayax lurawayta mä jisk'akikchis janiw anch jach'apinikit ukhamaruw amtapxayat yaqha institucionanakar jawsaña. Ukat rijiyunalan jilir irpiripaw purinïna. Juparakiw jank'aki säna: "Kunatsa jan Presenciar jawsaysna kunatix kuranakan apnaqatachixay" sasina. Ukhamat Presenciar jawsayapta, kunatix niyaxay taqpach iskuyla sintralaw yapuchxäna. Ukat kunarsatix Presenciax purïninxa, jilir irpiriruw nayraqat jiskt'äna, jupax kuns sawiyanxa, akham sasaw sixa: 'Walja jilir irpirinakaw aka Ch'uxasiwinxa truksusi, janiw khithis uka yapunak yapuchaña uywanak uywañxa lurawaykiti kunapachatix nayax purt'antxa ukapachatwa akanakax lurasi" sasaw jupaxa uñacht'ay Presencianxa. Kunatixa naya lurkayat uka lurawijäxa sarakiwa: "Cuarto curso B ma juk'itit anch sumpach lurawiy; wank'u uywañ tuqita ukhamaraki mä juk'ita uka ch'uxña achunaka uywañ tuqita"; jay ukham sasakiw sawayi. Ukat ma juk'itit jan nayampis jilir irpirimp sum apasit utjkänti.

Janiw ukakikarakint ukanxa experimento lurasiskarakinwa multigrado sasina. Ukatxa multigrado uka utjkipanxa amuyt'atarakinwa kastillan arun sistanwa: "auto conducción utjpan" sasin uka yatiqirinak pachpak saraspa jay uka tuqita. Janiw pachpa multigrado jutkan ukampiki amuyt'atakänti kunti nayax amuyt'kayat jupanakpachaw apnaqasïna. Ciencias sociales sisxapxiw jichhax

todo eso se enseñaba matemáticas. Así también se aprendía ciencias naturales: la genética, la hibridación y la ley de Mendel. Toda la enseñanza se volvía como un juego. Así terminamos ese año. Ese año organizamos el primer campeonato de fútbol infantil interescolar, para ello se compró camisetas, pelotas, pantalón corto, todo eso.

2. Comenzamos a recibir apoyo

Cuando entré al cuarto año, llegó un nuevo director, a él también le presenté mi plan de trabajo. El me recibió muy bien. Inmediatamente invirtió los medios económicos del fondo de auxilio escolar para roturar las tierras de las orillas del lago. De esa forma, el director nos colaboró bastante en este proyecto. Pero ya también otros profesores se querían quitonear de los terrenos roturados. El profesor que antes me había criticado por ser como un campesino, él era el que más se queria atajar del terreno. Sin embargo, todos aprendimos más de la cunicultura.

Asimismo, nos dirigimos a Plan de Padrinos y conseguimos ayuda en la dotación de conejos de raza: chinchilla, nueva zelandés y angora. Y los ingresos mejoraron. En la horticultura tambien se logró aumentar. Ya se tenía una huerta con bastante verdura.

Habiendo yo realizado mi aporte, aunque modesto, en ese momento acordamos llamar a otra institución. Después llegó el director regional. De inmediato él planteó: "¿Por qué no llamamos al periódico *Presencia?*, porque ellos son administrados por los curas". Así, se llamó a *Presencia*, porque hasta ese momento ya toda la escuela de la central producía. Y cuando llegaron los periodistas, primero preguntaron al director, y el director dijo: "Muchos directores han pasado por la escuela de Ch'uxasiwi, nadie ha trabajado en la agricultura y ganadería; esto fue realidad desde cuando yo llegué" así habló. Y refiriéndose a mí, dijo: "Cuarto curso B ha producido un poco más; en la crianza de conejos, así también en horticultura"; así informó. A causa de esto yo ya tuve problemas con el director.

Mi trabajo no quedó ahí; también realizamos experimentalmente lo que se llama el ciclo multigrado. Este sistema multigrado consistía en lo que en castellano se llama la "autoconducción": que los alumnos mismos se conduzcan. No solamente estábamos aplicando el sistema multigrado, sino que a mi modo de ver, los alumnos tenían que conducirse por sí mismos. Por ejemplo, en Ciencias Sociales trabajamos con dinámica de grupos. Con ese sistema, los mismos alumnos se conducían; nombraban su jefe de grupo.

Yjanti ukanxa dinámica de grupo ukaw utjäna. Jupanak pachpaw apnaqasipxäta. Kunatix jupanakaw suticht'asipxan irpiripa sasina. Janiw uka maynik1karakinsa kunamatix jilaqatanakax mayat qalltix tukurtixa, jay ukhamarakinwa.

3. UNICEF purt'anita

Ukhamäkipan ma ururakiw aka UNICEF tuqit purt'anipxitu. Kunatix nanakanx utjapxitan banda rítmica, paqalq wawanakaw tarq phusañ yatiqapxi, ukatsti taqi; t'uqu-t'uqu, riqi-riqi, bombo, chhapchas, ukanakampiw jupanakax phusart'apxiriïna. Ukatwa mama Barriga sataw purintt'ani; Ukat jupax jank'akiw wawanakarux sana akham sasin "kunas ukanakax" sasina. Ukat wawanakax kastillan arut sapxiw: instrumentos. Ukat mama Barrigax siw: "Awir apaqanipxam tukt'apxam" sasin. Kunatix jupanakax niya amuyuparjam sartatachin janiw khithis ist'kanti. Ukat maynix sanwa: señorita no sé, el jefe de grupo sabe, sasïna. Ukat mamax siw: quién es el jefe de grupo, sas. Ukat jichhax jupax sustjt'asina. Ukat mayni wawax jank'akiw six: "nayat" sasin. Ukat jiskt'ix mamax "jichhax jumanakax phusart'añx munapxasmati". Ukat "jisa", ukxarusti phusart'apxañani aymar aruta ukhamarak warurt'apxañäni.

Jay ukhamat nayarux jiskt'itu: "Ukanak jumat lurta" sasina. Ukat nayax jank'akirakiw arxayayäta, kunjamatix qalltayat kunjamarakis saraskan proyecto kunikulturaxa. Ukat niyakixay materia generadorachinxa, taqpach materiampiw irpasiraki uka lurawinakax, janiw hogarampikit sañani. Ukampirus educación físicamp kuna. Taqpachampiw lurasi sañan; hogaranxa pachpa wank'utxay phayapchiyatxa. Sañanix uka wank'u wanumpix puquyañanis jay ukanakas. Ast sañani artesanías uka pachpa wank'unakan lip'ichinakapatw lluch'itunak lurt'apxayäta. Jay ukhama. Ukat jank'akiw UNICEF tuqur närux sapxitän: "Jichhax jumax uksar irnaqir jutxät" sasina. Ukhamakiw uka marax tukt'awiyapta.

4. Arax Llankana

Ukat jilir irpirix sisxitux: "Jumax maranx sarxataw janiw akankxatati", sasina. Ukat kumunanakax sapxarakinw "janiw khithis akat sarkanit". Ukat khithamuchut uñjasisinxa, aksa iskuylaruw purt'anxta. ukhamat aksa núcleo Arax Llankaruw purt'anxta. Nayax provincia Aroman juk'amp sum luririamax yatichirinakampiw aruskipapta. Ukatxa yatichirinakax ratukiw "walispaw" sapxäna. Ukhamax nayraqatar sarantañan satax janiw apthapxanti. Ukat jaqinakaruw arxayarakiyat jaqinakax chiqas "walispaw" sapxäna. "Ukham lurawix askispaw" sasina. Jay ukhamatw qalltapxarakt jupanakan yanapt'apampixa.

este jefe no era siempre el mismo, sino que se rotaban, como en el sistema de la jilaqatura y, del primero hasta el último, a todos les tocaba el turno de pasar el cargo.

3. Llegaron los de UNICEF

Estando en estas actividades, un día nos visitó UNICEF. Nosotros teníamos una banda rítmica, siete de los niños aprendieron a tocar tarqa, tambor, bombo y corneta; con esos instrumentos hacían música. Llegó la señora Leydi Barriga, de UNICEF, y al ver los instrumentos, les preguntó: "qué son esas cosas". Los niños le contestaron en castellano "instrumentos". Entonces, la señora Barriga les dijo: "A ver, traigan y toquen". Pero como ellos tenían su propio orden, ninguno le obedeció. Más bien uno de ellos dijo: "señorita no sé, el jefe de grupo sabe", diciendo. Ella, sorprendida, preguntó: "quién es el jefe de grupo". Recién entonces, uno de los niños se puso de pie y dijo: "soy yo" . Luego la señora preguntó "¿Ahora querrían hacer música?". Los niños contestaron "Sí, pero cantaremos en aimara". Y así, tocaron y cantaron.

Después, me preguntó, "¿Esto has organizado tú?", y le contesté afirmativamente, explicándole todo el proceso; cómo se empezó y cómo estaba actualmente el proyecto de cunicultura. Luego le mostré que a través de la materia generadora (la cunicultura) se podía poner en práctica todas las materias; no sólo la materia de "hogar". Hasta con educación física, con todas coincidía. Así por ejemplo en el hogar, el conejo se cocinaba. También el abono del conejo se usaba para producir. Hasta artesanía se producía, haciendo gorros con el cuero de los conejos. Entonces me invitaron inmediatamente a trabajar con UNICEF. Asi finalizamos ese año.

4. En Arax Llanka

El director me comunicó que el próximo año ya no trabajaría en Ch'uxasiwi. Los comunarios se opusieron, diciendo: "Nadie se va de aquí". Pero a pesar de todo, me encontré nomás echado del lugar. Así fue que llegué al núcleo escolar de Arax Llanka. Por hacerlo mejor, en la provincia Aroma me reuní con los profesores para comunicarles estas experiencias. Y los maestros inmediatamente dieron su aceptación. Pero cuando se trataba de emprender el trabajo ya no querían. Entonces les comuniqué a los comunarios, y se mostraron de acuerdo. Así emprendimos otra vez el trabajo, con la

Ukanxa, pä iktarya qhulljayapta, uka iskuylanxa suxta iktaryaw utjatayna uraqix, jilir irpiristi nayra maratpachwa irnaqatayna. Ukat yamakis janiw yatkataynati utjit iskuyl uraqix janich utji ukanaksa. Ukhamarakinwa.

Kunapachatix ukhamäxan ukax niyakiw nanakax sartasipxarakiyäta, yanapt'apxitänw IBTA CORDEPAZ jay ukanakampis parlthapt'atanwa. Ukansti ukhamarakiw yaqha wank'unakampirakiw yant'apxayät uka Limachi satäk uka wank'itun, K'uwis ukampi. Ukanx k'uwisun utanakapsa lurt'apxan alkaltinakax jay ukhama. Mä akatjamaw mä kartax purt'anit UNICEF tuqutxa "aksar jutpan mä juk'amp yatxatiri" sas mä phaxsitaki. Ukakamax kunakipachansa: jilir irpirix naya kuntra sayt'awiyxi "uka yatichirix inapiniw parli, jupax sarawiyxarakiw" ukham sasina. Jay ukhamatwa aynacht'ata jiqxatasiwiyta. Puriñajatakix wank'unakas jiwarat jay ukhamaxänwa. Jaqinakas sawixapxarak "chiq jupax aruk arusi" sasina. Ukat janiw ukhamakant nayax antisas aymar arusat juk'ampach yatxatiriw saraskayata. Ukhamarak kastillan arut kunjamas yatichasisp wawanakar ukataki. Ukhamaw uka Nucleonsti pä mararakiw irnaqawiyarakta.

Jichhasti irnaqaskaraktwa mä iskuyla seccional satäki Khuchhin Uta jay uksa tuqina. Uka iskuylansti ukhamarakikiw aruskipapta taqi wawanakan tatanakapampi. Jupanakax uka arunakxa: "walikiw" sasaw sapxi. Kunapachatix niy qalltask mä yatichäwimp aymaratxa jay ukjarakiw jupanakax jichhax sapxi "janikiy mä juk' aymarat ask yatichasxasp sañjamawa" sapxiwa. Ukat nayax: "kunat" sasaw sista, ukat jupanakax siw: "kunatix jisk'anakax thurthapxiw jach'anakamp" sasin, kunats thurthapi sistwa; jupanakax siw: "aymaratx anch sasaw yatichañ munxi jilir kursunakarux" siwa. Kunatix Arax Llankar jutkapx jay ukarux yatichañ munxapxi kunati aymarat akhamaw qilqt'asiñ sasina mayninakasti amuyuparjamarak janiw ukhamakit akhamaw sasaw sisxapxaraki. Ukat: "nanakax atajt'asipxirist", sapxiw. Ukhamatw maykutimp tantachthapita. Uka kumuniraransti ma llakirakinwa payar jaljtatarakinwa, ukat jichhast mayakixiwa. Inas nayan surtijäxchi ukham parlakipat mayacht'awi. Ukat jichhakamax kunarsatix tantachthapisiptxa ukan sumar mantawiyxapta. Chiqas aymar arux yatichaspan jupanak pachparakiw sawiyxapxi.

5. Yatiqañ yatichawtuqit nayan amuyt'awixa

Nayax armasiskarakitatwa kunatix aka iskuyla Ch'uxasiw tuqut mä juk'amp inas kutchï. Yatichawtuqunakanx juk'ampach amuyt'awisarjamaw lurapxäyat; sañän yatichirinakax mayinwa periódico mural. Jay uka tuqinakanxa lurapxa-. yatw wawax kunjamxay amuyt'aparux tiwujunak tiwujchisp jay ukhamaru. Ukhamat primer cursotpach ukat kunapachatix cuarto cursonkxanx jupanakax sumpachwa tiwux lurt'xapxäna. Mä excursión mistsupt uk jupanakax lurt'a.

ayuda de ellos.

Esta vez roturamos dos hectáreas en la escuela de Arax Llanka, la escuela poseía seis hectáreas de terreno, el director de la escuela estaba ya mucho tiempo. Pero no sabía que la escuela tenía terrenos. Así nos ha pasado.

Cuando nosotros continuamos adelante, hablamos con IBTA y CORDEPAZ para que nos ayuden. En esa escuela también criamos conejos de las razas Limachi y Cuy. Juntamente con los alcaldes escolares, construimos nuestras conejeras. A eso llegó la invitación de UNICEF para participar en un curso de capacitación de un mes. ¿Y que pasó en ese tiempo?: que el director se puso en contra mía, haciendo correr el rumor de que todo lo que hacía sólo eran palabras. De esta manera tuve un fracaso, a mi regreso encontré casi exterminados los conejos, hasta los comunarios vieron eso como un abandono. Al contrario, yo había ido a capacitarme para la enseñanza en nuestro idioma aimara y para la enseñanza del castellano a niños aimaras. Por eso fue que en ese núcleo sólo trabajé dos años.

Ahora estoy trabajando en una escuela seccional en la comunidad de Khuchin Uta. En esta escuela seccional también me reuní con los niños y padres de familia.

Ellos dijeron que estaba bien. Cuando comencé a enseñar en aimara, entonces reaccionaron diciendo: "sería bueno que no se enseñara en aimara". Les pregunté ¿por qué? y lo que dijeron fue que los niños menores de mi curso superaban a los niños más grandes, pues los niños de mi escuela les hacían la competencia a los niños que iban a la escuela del núcleo de Arax Llanka, que se sentían disminuidos por sus hermanos menores. Entonces llamé a una reunión donde les expliqué las ventajas y cómo solucionar el problema, porque la comunidad se encontraba dividida por este problema, pero ahora están unidos. Tal vez fue una suerte mía, pero la comunidad ahora está totalmente convencida de una educación en aimara, llegaron a tomar conciencia de ello. "Cierto, que se enseñe en aimara"- ellos mismos dijeron.

5. Mis ideas sobre la enseñanza-aprendizaje

Me estoy olvidando también de decir algo más sobre mi experiencia en la escuela de Ch'uxasiwi. La enseñanza se aproximaba más a nuestro pensamiento; por ejemplo, los profesores pedían periódico mural. En este aspecto nosotros incentivamos la creatividad de los niños, por ejemplo, les hacíamos dibujar según su propio criterio. Así, cuando los de primer curso llegaban al

pxanwa. Kastillan arut sistan "redacción gráfica o lectura gráfica" uk lurapxäna ukax sinti sumaw mistuwayapxitu.

Kunatix exposicionanx atipt'awiyaptwa, ukampirus piryurikuruw mistsuwiyi. Kunapachatix Wakullanirurakiw wisitt'apxayat ukan mä yatichirimp kunjams parlt'awapxarakitäna, kunjamarakitanas uka lichiriyanakax jay ukanaksa tiwujt'xapxanwa. Janiw kawkhimäkit wakax ukham lurkapxanti, jan ukax niya uñtasirinwa. Chiqapin ukanxa kunjams luqnaqapxi, kunjams parlapxi jay ukanak sumpachpin lurt'awiyxapxiritäna.

Khaysa Ch'uxasiw tuqun nä sarakirist; mayni jaqix amuytatasiyaspaw taqiniru, mayni sapaki. Kunapachatix waljanit ans yant'ä sisnax janjakiw askipunikarakiti. Nayax sapakiw yant'äyat ukhamat tukukiptanta. Kunapachati Arax Llankanx waljan yant'añ munapxayat ukax maysarmuchtxakïnwa.

Ukat kunapachatix maynix utjix markapar munasiñan ukhamax lurasispaw. Kunas q'ara amuyunakan lurawiparjamaw yatichäwinakaxa. Ukatwa jan suma yatiqawinak yatxatäwinakas nayraqatar sarantkiti. Ukampirus sarakiristw taqinis jiskt'asipxañasaw khithis machaq jaqinakampixa jiwasanakaptanwa. Jiwasanakakiw uka machaq jaqinakatxa -kastillan arun sistanw *responsable*- ukatanxa. Uka wawanakax janiw k'arikiti, janirakiw jayräkisa kuntix tatapax sanixa pachpaw mastrurux awisix, inaw tatapas janiw awisatat saskani, kunti maytanxa ukham sasakiw situ akham sasakiw situ sasina. Kunapachatix kuna lurañän sañanix jupanakax jank'akiw lurantani.

Ukat siristxa yatichawix aka urunakanx janiw jiwasatakjamakit kunatix kastillan arun sistan individualista yatichistu sap sap sarañak yatichistu, uñisïñ yatichistu. Ukat ukham munasiñax utjasp ukhamatw nayraqatarux sartsna, ukat jan ukhamäkanixa, ukat jiwasax arkaskañan yaqha jaqinakan amuyuparjamax, janipiniw mayacht'awix utjkaspati. Ukat chiqapin khithinakatix jichhurunak pallapalläk ukas jiwasarux armanakampix ratuk takichjapxistu. Sitix suma pärlakipaw, suma yatichaw utjaspaxa, janiw ukanakax uktjkaspati.

Mä yatichirjamax ukhamarak mä Ayllun jaqirjamax nän amuyt'awijax akhamaspawa: Yatichawis yatiqawis suma jakañtuqitañapawa, nayax jakawijanxa uñjtwa yatichawix jan askïtapa, jichhurunakanx walja jaqinakaw arsusipxi sasina: "kunats wawajax yatiñ utar sarañ qallt ukjatx janiw uywanaks uñjañ munxapxiti, yapunaks yapuchañ munxapxiti, arupats arsusiñ munxapxiti". Ukaw llaki, jan uk utjañapatakix nayax sañ munta: kunatix taqi yatiqañ utanakanx yatichasiñapaw uywa uywañtuqita, yapuchañtuqita. Ukhamarak pa aruta. Taqi ukanakasti uñicht'ayatañapaw; lurawimpi jani qillqawimpikixa. Ukampirusa taqi lurawitw qillqawix apsutañapax irnaqawisarjama.

cuarto curso, dibujaban mejor. Cuando salimos de excursión, ellos dibujaron eso. En castellano le llamanos: "redacción o lectura gráfica". Esto se hacía y nos salió muy bien.

Así en la exposición de dibujos salimos en primer lugar, y estos dibujos fueron publicados en el periódico. Y cuando visitamos Wakullani, dibujaron: cómo se conversaba con el profesor, cómo eran las lecherías. Claro que no dibujaron idéntico, pero se parecía. Pero dibujaron muy bien cómo alzaban las manos y cómo hablaban.

De Ch'uxasiwi puedo decir: una sola persona puede influir a todos, uno solito. Más bien, cuando son muchos no es tan bueno. Yo experimenté solo, abarcando muchas cosas. Pero, cuando en Arax Llanka intentamos hacer la prueba entre varios, se distorsionó la experiencia.

Cuando existe una persona que quiere a su pueblo, puede hacerlo. Porque la enseñanza actual está de acuerdo al pensamiento y concepción de los q'aras. Por eso nuestro aprendizaje está estancado. Además debemos preguntarnos: ¿en qué manos está la formación de la nueva gente aimara?: Sólo en nuestras manos. Nosotros somos los responsables de formar a nuestra gente. Los niños no son mentirosos, ni tampoco son flojos, lo que sus padres les dicen, le avisan inmediatamente al profesor, aunque sus padres les recomienden que no, lo que les pedimos, ellos responden. Y cuando se les propone trabajar, los niños acuden inmediatamente.

Por eso puedo decir: la educación actual no es como para nosotros. Nos enseña a ser individualistas, a aislarnos y odiarnos entre nosotros. Si existiera una coordinación entre todos, se puede seguir adelante, pero si no es así, si continuamos siguiendo ideas ajenas, la unidad no se conseguirá. Por eso es que, cuando llegan los militares, finalmente nos derrotan. Si hubiera buen entendimiento y buena enseñanza, eso no pasaría.

Como educador y como miembro del Ayllu, mis ideas en cuanto a la educación son: la enseñanza-aprendizaje tiene que partir de nuestra vivencia real. A lo largo de mi vida, he constatado que la educación no es buena. Actualmente, muchas personas se pronuncian, diciendo: "desde que mis hijos van a la escuela ya no quieren saber de los ganados, ni de la siembra, ni quieren hablar en nuestro idioma". Eso es una pena. Para que esto no ocurra, yo quiero dejar, que en todas las escuelas rurales, debe enseñarse la agricultura y la pecuaria. Asimismo, la enseñanza debe ser bilingüe. Todo este trabajo debe ser práctico y no quedarse en papeles. Y de la experiencia práctica debe partirse, para aplicarse en la enseñanza.

Los castellano hablantes opinan sobre los aimaras, diciendo que somos

Kastillan parlir jaqinakax aymar jaqinakatx sapxiwa: "Aymar jaqinakax jan aruskipasiriw amutunakjamaw" sasina; ukax janiw ukhamakiti, aymar jaqinakax kastillan parlir jaqinak taypin ukhamjamapachawa. Kunatix mä kastillan parlir jaqitix aymar parlirinak taypinkchixa kikparakiwa uñjasi. Ukat jichhurunakax yatichirjamax uñjaskta, kunapachatix wawanakarux arupat yatichat ukjax sum yatiqataw utji, yanapt'asiñs jupanakpachaw wawanakax yatxatapxi.

Jichhax sañ munaraktwa; kunapachatix yatiqir wawakäyat ukjax aymarat masijamp aruskipasiñax juchänwa. Amukiw kun luram satas lurañäna, yatichirijax kastillan arutakwa arxayasiri, nayax juk'akw yatiqiritxa, janirakiw yatiñ utanx yapus uywas utjirikitixa. Ukatx llakisiñakiw purisxirixa. Ukham yatichawinak uñjasax amuyt'añaspawa. Kunatix wawatpachaw jupanakpur apnaqasipxañapax, yatichirit kunkachnaqayirini. Ukhamat suma yatichawisa, yatiqawisa jiqxatataspa.

Yatichiritakisa, yatiqiritakis waljaninakaw "qulqiw jan utjiti" sapxi, ukhamasti achachila jakawinakapansti kunjamaraki jakatapachansti. Jichhurunakax achachilanakan jakawinakapaw nayrar aptatäñapaxa, maynita maynikama yanapt'asisa, mink'a ayni, jayma taqi ukanakampi.

Kunapachatix chiqpachapin markachirkam apnaqasisp, ukjakiw yatichaw tuqitx nayrar sartataspaxa, jan ukasti qhipharatakipunispawa. Yatichaw nayraru aptañatakix taqi markachiriw mä wawar tukuñasa.

personas calladas e introvertidas; eso no es cierto, pues un aimara es callado cuando está en medio de castellano hablantes. Pero de igual manera veríamos quedarse callado a un castellano hablante en medio de aimara hablantes. Hoy veo, como educador, que cuando se enseña a los niños en su propia lengua, aprenden bien, y aprenden a ayudarse entre ellos en el aprendizaje.

También quiero decir que cuando era niño, hablar aimara en la escuela entre nosotros, era pecado. Uno de callado tenía que hacer lo que le ordenaban, el maestro enseñaba sólo en castellano y se aprendía muy poco; en ese entonces tampoco existía educación agropecuaria y todo eso me preocupaba. Viendo estas experiencias es preciso reflexionar, yo pienso que los niños deben encaminarse a auto-conducirse y el maestro ser sólo un guía, así se logrará una buena enseñanza y aprendizaje.

Tanto educadores como educandos se quejan ahora de que no hay dinero, pero si pensamos en nuestros abuelos, ¿cómo habrán vivido? Hoy debemos retomar la forma de vida de nuestros abuelos, donde existía la ayuda mutua, la mink'a, el ayni, la jayma y todo eso.

Sólo cuando el propio pueblo se maneje y se gobierne, entonces recién la educación irá hacía adelante, caso contrario continuaremos en el atraso. Para que la educación tenga frutos, el pueblo tiene que unirse.



Francisco Laura, maestro bilingüe y Jilaqäta del ayllu Sullküta (provincia Aroma)

T'imphi Q'urutamp qalwillumpi

Tata Epifanio Ninan arsuwipa (Yawrichampi Aruma 25-VI-90)
Qatuqiri, ukat qillqatat jaqukiptiri: Demetrio Marka

Nayrapachanakax millu ñak'utan rinkunakay jutäppachan jiwasanakata qarwanak aparirï. Taqi kun aparirin siy. Mä waynuchux uka qullunx sarnaqasiskpachax mamamp mamanikïpachächiy. Jall ukat rinkur kutkatañatakipï mamapax wawapar iskuylar khithataynax: "Kastillan parlañ yatiqanim", sas. Ukatapuniw mamax yasta iskuylar uchpachax. Ukat yast sum: "yatxt nä kastillan yatx nä khusaxt na kharamwa" sasa. "Jichhax mamit inglés terno alt'arapit" sataynay. Ukat alt'arapit satax: "Yaps", sataynaw mamapax. Inglés terno alt'arapitaynall mamapax. Ukatay jichhax mayaxa ma rinkux jutataynax yast qawr kharirïr ukat qawr kharirir jutasn uksax yasta. Qawr kharintkch yast "Jichhax jumax yat saraktas kastillan parlañx yat saraktasa. Ukat jichhax uka kastillan parlanim jichhax riskutinim khä qarwat tiphintinmal qawraks khäm khariski uka rinkuxä jichhax tiphintinim" sataynall mamapax. "Ya mamit näx jichhax sarantaw", sataynaw wawapax. Intus yast sarantch inglés terno timt'asiwiyas sarantataynaxa. Ya sarantas uksax yast khan yast jikxatatayn. "Buenos días", sasa yast. "Cómo estás", satayna yasta rinkux. Ukat maynix "waliki nomás waliki" sasak sisxatayn yasta intus: "por qué estás rixrixtando", sas "por qué estás kharirando los qarwillus sullusullunpachas", sataynall, ";por qué estás kharirando los qarwillus!". Ukat rinkux: "¿Cómo, cómo?" satpakill. Jall ukat jan tiphintxchit sataynall: "intis intirillu phaxsis phaxsirillu" satpax. Ukat mamapa isch'ukirakch "Janiway intxa, sol sasmachakiriw jaq parlir ist'iritxay phaxsraki: luna", sat: "Sol sasmachakiriway intirill sisxchi ukat intis intirill phaxsis phaxsirill sasmachakiw pir janiw ukham(akitix jichhax parlxitix. Luna sasmacharakiris kastillanutxa. Ukat janis jichhax luna sisxitix phaxsirill sarakis". Intus yatichiripäkar jiskt'ir saratayna: "Jiskt'arapit aka wawajana wawajä jan tiphintxit qarwat yast kunämas" sasa. Jay ukatay maystrupax "Iyaw" sataynax "sikt'arapïm", sas. Ukat sikt'atayna. Yast janiy yatxpachatix pärlañ puyrxpachati kastillan, ukat: "janipuniw wawmax yatkiti" sas sataynax mamaparux. Ja karamw pachpat, mamapax inglés terno wiqsutaynaxa. Ukat pachpat uka p'alq'an pantalun pantal t'atayna.

Ukax Putusituqiy uksa manqhänaw siy. Yast ukatay yasta uka p'alq'a pantalunanixix yast ukat aksaru. Ukat jichhax t'imphi q'urut sat uñt'atapx, janti. Sinuti uka ratu yatispan tiphintispän qarwat tiphintispan akapachax liyiñs qillqañs liju yatxasnanx, jani liyit atrasat utjkasnantix. Ukat ukax ukhamax.

El T'imphi Q'urutas y los qarwillus

Epifanio Nina (Yawrichampi, Santiago de Qullana, 25-VI 90)
Recopilación, transcripción y traducción: Demetrio Marka

Dice que hace mucho tiempo, llegaron unos gringos de cabello rubio a quitarnos nuestras llamas. Dice que quitaban todo. Un jovenzuelo vivía en el cerro con su mamá; sólo había tenido a su madre. Para poder enfrentar a los gringos, la madre lo había mandado a la escuela: "Andá a aprender a hablar el castellano", diciendo. Por eso siempre lo metió a la escuela. Entonces, su hijo le dijo: "Yo ya sé, bien ya sé, ¡caramba!", diciendo. "Ahora tienes que comprármelo terno inglés", le dijo. Ante ese pedido, su madre tuvo que aceptar. Y le compró un terno inglés. Depués, se presentó un gringo, que ya nomás quería degollar las llamas. Viendo la madre que el grigo ya estaba manos a la obra, le dijo a su hijo: "Me has dicho que ya sabes bien el castellano. ¡Ahora andá pues a hablar, andá a discutir, a defender nuestras llamas! No ves que el gringo ya las está carneando, ahora andá pues a defender", le había dicho su mamá. "Bueno mamita, ahorita voy", le contestó el hijo. Enseguida, el joven se puso su terno inglés, para ir bien trajeado. Y así fue a darle encuentro. "Buenos días, ¿cómo estás?", le dijo el gringo. "¿Cómo estás?", le repitió. Y el otro: "Waliki nomás waliki", eso nomás le contestó. Pero le preguntó: "¿Por qué estás rixrixtando?" diciendo. Y añadió: "¿Por qué estas kharirando los qarwillus sullusullunpachas", así le dijo, y le repitió: "Por qué estás kharirando los qarwillus". Y el gringo le contestó: "¿Cómo, cómo?", sin entender nada. Así fue que el hijo no pudo defender sus llamas del gringo. A pesar de eso, seguía insistiendo: 'Intis intirillu phaxsis phaxsirillu". Y su madre, que lo había estado escuchando, se dijo: "¿Cómo es eso? Yo sé escuchar llamar 'sol' al inti y 'luna' al phaxsi, pero mi hijo está diciendo intirillu, y phaxsirillu nomás". Entonces la madre fue a pedirle a su maestro: "Preguntámelo, por qué no ha defendido las llamas del gringo, quisiera saber", le dijo. El maestro le contestó: "Bueno". Y comprobó que el joven no sabía castellano. 'No sabe nada, siempre", le dijo. "Caramba", dijo la madre, y lo desvistió, quitándole el terno inglés. Y así fue que lo hizo vestir con su pantalón con p'alqas (aberturas a los costados).

Esto dicen que sucedió en Potosí. Desde entonces, la gente de esas comunidades usa pantalones con p'alqa, y por eso les dicen t'impi q'urutas. Si hubiera sabido castellano y si hubiera podido defender sus llamas, en estos tiempos ya seríamos alfabetos, no como ahora. Así nomás es.

El rito del *uqhart'akuy* escolar en el ayllu Chari (Charazani)

David Llanos

El *uqhart'akuy* es un ritual que se realiza en las regiones andinas para establecer o reestablecer relaciones recíprocas entre el hombre y la madre naturaleza. Es una ofrenda a los dioses tutelares encarnados en los cerros sagrados, y se realiza bajo la conducción del yachaq durante todo el proceso. En la concepción de los comunarios quechua hablantes de Chari, el *uqhart'akuy* es la relación de comunicación recíproca del *runa* (persona) con la pachamama, que permite lograr el bienestar social de la comunidad.

El ritual del *uqhart'akuy* se realiza para iniciar las distintas actividades familiares o comunales. Por ejemplo, antes de celebrar un matrimonio, este ritual se realiza en el domicilio del novio, con presencia de toda su familia, con el fin de asegurar el bienestar de los cónyuges, y para lograr una buena aceptación de los familiares de la novia. Asimismo, para la edificación de un cuarto o casa (*wasichakuy*) se procede con el ritual del *uqhart'akuy* antes de colocar la piedra fundamental, con el fin de que la construcción resulte sólida, demande poco tiempo y no ocurran accidentes. También se realiza otra variante de este rito antes de la celebración de fiestas patronales o comunales, para el bienestar y el buen desarrollo de la actividades sociales que se realizarán.

Es, por lo tanto, un rito comunal y familiar, y se cree que el no realizarlo significará que la familia o la comunidad tengan que enfrentar la inestabilidad social, la mala suerte o fenómenos climáticos adversos.

En el ayllu Chari se practica una variante especial del rito *uqhart'akuy*, al inicio del ciclo escolar. El cumplimiento de esta práctica ritual está a cargo de las dos principales autoridades educativas de la comunidad: el alcalde escolar y la autoridad llamada "educación escolar". Hemos tomado el caso del *uqhart'akuy* escolar que se realiza en el sector Kaluyu (antes Chawpi Chari), a través de varios testimonios de los comunarios del lugar.

1. Nombramiento y funciones de las autoridades escolares

El nombramiento de las autoridades escolares forma parte del sistema de cargos que conforma las estructuras de poder comunal, y se añadió a la estructura tradicional a partir de la década de 1920, en el contexto de las luchas comunarias y cacicales por la implantación de escuelas en las comunidades. Un comunario nos relata así este acto:

> *Ñawpaqqa kay alkalti educacióntaqa wasi wasipi numranakuna kaq, chay ñawpaq wata autoridad numrakunan kaq, pichus phaltashan, manaraq kay karqukuna ruwashankuchu chaypaq wasinta riyku, "kay karquta escuelamanta muraqariway nispa riq kayku", chaypi ujqa nin ari atisaqmi, mana atispari manami atisaqchu nimpis. Jinamanta rimariyku kay karqukuna puriykachaymanta, tukuy escuelapaq puriykachaykunamanta. Sapa wata tukuy chay karqukunata numrakuq muraqinta imaraykuchus tukuy kay karqukunataqa purinanku. Kunanqa kay autoridad muraqanapiga uj reuniónllapiña "elección de autoridades escolares" nisqata ruwapunku, chhijllarqupunku tukuymanta pichus unayña mana ima karqutapis ruwashan chayta, mana chayri, pichus phaltanraq pasanan kay karqukuna iskuylamanta, chay runakunata kamaykuchinku.*

> Antiguamente al alcalde escolar se lo nombraba en su casa, el nombramiento de esta autoridad en esos tiempos se daba a las personas que no habían desempeñado ningún cargo y con este motivo se iba a las casas diciendo "tenemos que cambiar el cargo deautoridad escolar"; en ese momento la persona dirá si puede o no puede pasar el cargo. Luego comenzamos a hablar de las tareas que deben hacerse al recibir el cargo de educación. Cada año en el nombramiento y cambio de las autoridades siempre se conversa de cómo se debe pasar el cargo. En el cambio de autoridad, la elección de la autoridad escolar sólo se hace en una reunión; entre todos deciden darle el cargo a la persona que no tuvo ningun cargo, o a quien le falta pasar el cargo de escolar, a esa persona lo encargan.

En la concepción andina, sólo cuando uno llega a ser persona o *runa* puede desempeñar cargos de autoridad, lo cual está íntimamente relacionado al concepto de prestigio vigente en los ayllus. Pero el prestigio es sólo una cara de la medalla: pasar el cargo de autoridad significa también asumir muchas responsabilidades y atribuciones, que deben ser cumplidas de la mejor forma posible por la pareja pasante. En el caso de las autoridades escolares, el prestigio ganado en el buen desempeño del cargo permite el buen funcionamiento de las actividades del calendario escolar.

2. La preparación del uqhart'akuy escolar

Nuqayku iskuylamanta autoridadkuna ña kamachisqaña kaspaqa, ñawpaqtaqa kay tantakuy nisqamanraq wajyayku, uk p'unchaypaq, chaypi niyku runakunamanqa iskuylapaq uqhart'akuy reunión *kanqa nispa chayman jamunku tukuy wawayuq, mana wawayuqpis jamullankutaq. P'unchay ima willaykunapis kan, profesorpis riqsichikun, tukuy chaykunata parlarinchiq, ch'isiniqman kan chayman pasapuyku (...) Kay iskuylapaq uqhart'akuypiqa alkalti iskular, irukashun iskularwan tukuy chaykunataqa wakichakun, apthapikun, chaypitaq kumunirar runaqa tukuy wawayuq, wakinqa mana wawayuqkunapis yanapakuyku chay uqhart'akuypaqqa, tukuy jamunku istallayuq, t'ikayuq, quwiyuq ayjina runaqa tantakuyku iskuylapi. Chantapis alkaltiwan irukashunwanpuni astawanqa wakichakunku, mikhuytapis wayk'unku, yachaqtapis pusamunku, chaypitaq kuraq runakunaqa yanapaykun, tukuypis yanapanchis kay uqhart'akuypiqa.*

Nosotros, las autoridades de la escuela, una vez que somos nombrados, primero durante un día llamamos a una reunión; ahí decimos a la gente que se hará la ceremonia del *uqharYakuy* para la escuela, después comienza a llegar la gente que tiene hijos y también los que no tienen hijos vienen a participar. En el día todo lo que se conversó al profesor también le hacen conocer, después de hablar de todo, al anochecer todos nos quedamos.... En el ritual del *uqhar t'akuy* para la escuela entre el alcalde escolar y el educación escolar comienzan a preparar y juntar, y ahí la gente de la comunidad, los que tienen hijos y otros que no tienen hijos le ayudamos en esta preparación. Ahí todos vienen con *istalla*, flores, conejo, así la gente nos juntamos en la escuela. Además entre el alcalde y educación son los principales que deben preocuparse de la comida, también de traerlo al yachaq. Ya en el lugar hasta las personas mayores prestan su ayuda y no sólo ellos sino que todos cooperan en el ritual del *uqhart'akuy*.

La *ch'alla* y *akhullt'ay* son actos rituales que se realizan como parte de muchas ceremonias. En el *uqhart'akuy* también se *ch'alla* con alcohol a la pachamama. El *akhullt'ay* de la coca se practica durante todos los rituales y en forma cotidiana en muchas otras actividades:

Kay uqhart'akuypi chantapis waqkunapipis kay akhullt'ay pachamamapaq, kawiltupaq, ch'allarparirikuyqa mana qunqasqachu, chaywanpuni qallarinchiq, akhulltarikunchiq ch'allarparirikunchiq. Chaywanpuni kay uqhart'akunata, urusinata tukuy chaykunataqa qallarinchis, imapis wakichikunanpaq, ama imapis phalta phaltananpaq mañarikunchiq kay

kawiltukunamanta apunchiqkunamanta, pachamarnanta tukuy imapis surnaq rinarnpaq.

Además en el ritual de *uqhart'akuy* y en otros rituales nadie se olvida de *akhullikar* ni de *ch'allar*. Siempre con esto se comienza; entre todos masticamos la coca y libamos alcohol. Con todo esto se comienza el ritual del *uqhart'akuy* y todos los otros rituales como el *urusina*, cualquier cosa que se prepare, para que no nos falte nada, pidiendo a nuestros *kawiltus*, cerros y montañas y a la madre tierra para que en todo nos vaya bien.

Durante el proceso de la preparación del ritual, se pide a los protectores de la región que protejan la buena enseñanza y el aprendizaje de los escolares, para que tengan un aprovechamiento máximo, guiados por los protectores de la región y por la buena comprensión del educador.

Kay uqhart'akuypiqa, uqharirillanchiqtaq tukuy yachay wasiman riqkuna (escuela *wawakuna) sumaqta jap'iqanankupaq yachaqanankupaq tukuy yachaykunata liyiyta qillqayta, chaykunapaqpis uqharipunchiq, tukuy chaykunawanqa, wawakunapis sumaqllata yachaqanku, mana qhiparispa.*

También este ritual lo hacemos para todos aquellos que van a la escuela pidiéndole un mejor recibimiento del aprendizaje de la lectura y la escritura. Realizando siempre este ritual, los niños aprender mejor y no quedan retrasados.

3. La realización del *uqhart'akuy* escolar

Los *kawiltus* son lugares sagrados, protectores o malignos, que se sitúan en diversos lugares de la comunidad, ya sea donde quedó la huella de la caída de un rayo, donde apareció un animal sagrado, etc. Los *kawiltus* reciben constantes ofrendas de los comunarios. La primera parte del *uqhart'akuy* escolar de la comunidad Chari, se realiza en el cabildo denominado *Awila o Awicha*. Luego de la *ch'alla* y el se prepara la "misa" u ofrenda:

Kay awilapaqqa wakíchanchiq uk misata chay akhullt'asqa pasayta uwij millmapi, llamp'uyuqta, insinsuyuqta, junt'asqata wakichanchiq. Chayta pasachimunchiq ñawpaqtaqa chay awila kawiltupi. Kaytaqa ruwanchiq, iskuyla wawakunapaq, chantapis yachachiqta ama unquchinanpaq. Kay awila kawiltuqa unquchin wakin wawataqa wiqsamanta watan, jinapi wakinqa sinchita unquchin, wakinqa imaymana saqra awila, chaykuna uk mancharisqallamanta sinchita unquchin tukuy kaykuna ama wawakunata

unquchinanpaq chay awilapaqpa wakichipunchiq pasachimunchiq awila kawiltupi. Jinamanta wawanchispis chay unquy kunamantaqa jarkasqa. Kay awilamantaqa ruwanku yachaqkunaqa saqrakunamanta chanta ruwanku uwija mdlmapi, jinaspapis saqrawan nikun.

Para el *kawiltu awila* después de mascar coca se prepara la dulce misa en lana de oveja, con grasa de llama, incienso: todo completo se debe preparar. Eso, al *kawiltu awila* pagamos primero. Esto hacemos para que los niños de la escuela y el profesor no se enfermen. Porque el *kawiltu awila* a veces hace enfermar a los niños, su estómago le amarra, así a muchos les hace enfermar, porque a veces estas awilas son muy malas, ellas simplemente de un susto que tuvieron les hacen enfermar grave, por eso preparamos para que los niños no se enfermen, y se hace pasar para el *kawiltu awila*. Es así cómo se protege a los niños. Este ritual de la *awila* lo hacen los sabios que conocen de los males, además lo hacen en lana de oveja, de esta manera dicen que está agarrado por el lugar maligno.

El siguiente paso consiste en realizar la ofrenda principal en el *kawiltu* central, para los protectores mayores o *machulas*. En nuestro caso, el *kawiltu* central está en la propia escuela, y en la ceremonia participan las familias de un sector de la comunidad, especialmente las que tienen niños en edad escolar.

Kay iskuyla kawiltu mamapaqqa chay awilapaq pasachisqa k'anasqa pasaymanta uqhart'akuytaqa qallariyku, kaytaq ruwakun uk istallapi qharipaq wajpi warmipaq wajpi wakichayku, tukuy kawiltukunamanta, machulakunamanta, khuyarikuy lumakunamanta mañarikuspa, wakichanchiq kaykunawan, llampuwan, t'ikawan insinsiyuwan tukuy chaykunawan tukuy imapis allin sumaq chay wata purinampaq kay iskuylapis, wawakunapis, chanta yachachiqpis, ama ima unqunapis kanampaq, wawakunapis sumaq yachanampaq. Chaypi quwiq sunquntapis qawanchiq sapa wawapaq imaraykuchuq tatanku mamanku apamun chay quwitaqa tukuy kukatawan t'ikatawan, wawankuta qhawarichinankupaq waturichinankupaq allinchus manachu purinqa, chay wawapis, tukuchinqachus mana chayqa unqunanchus kanqa, chaykuna watuchinapaq chay yachaqkunaman jinamanta tatan mamanpis jampichinampaq wawankuta. Kay kawiltupaq uqhart'akuypiqa, sumaqmantanataq ruwanku, sumaq purinanpaq iskuylapis tukuy wawakunapis, chaypaq ruwanku kay uqhart'akuytaqa. Chanta kay uqhart'akuypiga, tukuy runa churarikun kukawampis, t'ikawampis, paykunatapis sumaqlla chay wata kumpañanampaq ama ima llakiywan kanankupaq, chaypaq churarikunku kay uqhart'akuypiqa.

Después que se hace pasar en el fuego para el *kawiltu awila*, comienza el ritual del *uqhart'akuy*, esto se prepara en una *istalla*, para los hombres aparte y también para las mujeres, y preparamos para todos los *kawiltus*, para las montañas y lomas que nos protegen haciendo los rogamientos y pidiéndoles, así preparamos con grasa de llama, flores, incienso con todas esas cosas para que en ese año todo camine bien, lo mismo en la escuela para que los niños y el profesor no sean acechados por ninguna enfermedad. Es en esta oportunidad donde ven el corazón del conejo para cada uno de los niños, porque son los padres y las madres de estos niños los que traen conejos, coca, flores para hacer ver si sus hijos van a andar bien o no, si terminarán o se enfermarán, y enterados de esto, los papás y mamás hacen curar a sus hijos con el curandero. Para este *kawiltu* el *uqhart'akuy* se realiza con mucha paciencia para que la escuela y los niños anden bien, para eso hacen este ritual. Además en el *uqhart'akuy* toda la gente acude con coca, flores, para que les acompañe la suerte y no tengan penas, con este motivo ellos también participan en el *uqhart'akuy.*

Quizás por la conflictiva relación entre la escuela y la cosmovisión cultural andina, este ritual es realizado de noche, para evitar interferencias:

Kay iskuylapaq uqhart'akuytaqa tutapuni ruwayku, chawpitutata pasachipuna, imaraykuchus p'unchayqa ima runapis purin mana chayqa animalpas rikuwanchiq, mana chayqa allinchu. Chay uqhart'asqataqa, chawpi tuta uras pasachipuyku kanayku. Wakinta kuka, llamp'u asukarawan chaykunawan wakichasqataqa, sumaqta lumakunata uqharirispa nuqanchista qhawanawanchispaq wawakunata sumaqta rikhunampaq ñankunapis tukuy chaykunata uqharirispa pasachipuna, chay quwi nishanchiq chaykunatataq pagaykupuna chay kawiltupi.

Para la escuela, el ritual del *uqhart'akuy* se realiza en la noche, a media noche se hace pasar, porque en el día cualquier persona camina, y si no, el animal también nos ve, y eso no está bien. El preparado del *uqhart'akuy* se ofrenda a medianoche, haciéndolo pasar en fuego. Otros lo preparan con coca, grasa de llama y azúcar, y con estas ofrendas se levanta el nombre de las cumbres para que nos amparen, para que a los niños los cuiden y guíen bien por los caminos que tengan que recorrer, siempre con una oración a nombre de las cumbres se hace pasar, en tanto que los conejos los dejamos como ofrenda escondidos en el *kawiltu.*

El ritual descrito, al invocar la protección de todos los cerros y lugares sagrados de un amplio espacio comunal, busca la protección no sólo del *kawiltu*

escolar, sino también de los *kawiltus* de los caminos, por donde los niños pasan en su tránsito de la casa a la escuela. En muchos de estos lugares pueden encontrarse fuerzas rebeldes o malignas, que pueden afectar a los niños. Es por eso que en el *uqhart'akuy* se pide protección a todos los puntos del espacio ritual comunal:

Wawakunaqa sapa p'uñchay rinku iskuylaman, wakin karumanta jamunku, jinataq ñanta purinanku, mayu pasananku, lumas siqananku. Chay ñankunapitaq wakin chiqanqa imaymana phiru saqra lugarniyuq kawiltuyuq. Tukuy kaykunapaq uqhar t'akuypiqa uqhariripuna, wawakunata ama imapis pasananpaq ama chay phiru lugarkunapis unquchinampaq, ama wijchukunankupaq, jinamanta wawakunaqa sumaqlla watantin tukuchanankupaq mana unquspa, sumaq yachaqaywan tukuchanankupaq chay watata.

Los niños cada día van a la escuela, otros vienen de lejos y tienen que caminar por los caminos, pasar los ríos, subir las lomas. En estos caminos por donde van hay una infinidad de lugares con *kawiltus* malignos. Por todo, esto el ritual de *uqhart'akuy* se realiza para la protección de los niños y para que no les pase nada, para que esos lugares malignos no les hagan enfermar, para evitar las caídas, con esto los niños terminan bien el año sin enfermarse, y terminan el año aprendiendo mejor.

Finalmente, mediante la lectura de las entrañas del conejo, los *yachaq* pronostican el futuro de cada niño y alertan a sus padres acerca de cualquier peligro que pudiera acecharles:

Kay uqhart'aqtaqa waqtapuni yachaqta ruwakamuyku alkalti iskular, irukashunwan, chay kay uqhart'akuytaqa uqhart'apuwanku, chaypitaq kuraq runakunaqa tukuy yanapaykuyku. Kay uqhart'akuymanqa tukuy tata mama yuraq quwiyuq istallayuq kukayuq, llamp'uyuq t'ikayuq jamunku. Chanta ña wachispa uqhart'akuytaqa, quwi sunqutataq chay yachaq qhawan wawakunapaq chay watapi unqunqachus manachus, mana chayri usqusqachus chay wawa tukuy chaykunata, jinamanta, tatanku mamankuman chay yachaq kuraqkunawan willanku imayna wawanku kasqanta. Chanta tata mamanku jampichinkupis wawankuta.

Para hacer pasar el ritual del *uqhart'akuy*, entre el alcalde escolar y el de educación buscan al *yachaq* y sus colaboradores, son ellos los que realizan el ritual con el apoyo y ayuda de las personas mayores. Al *uqhart akuy*, toda la gente llega trayendo conejo y su *istalla*, en la cual está depositada la

coca, cebo de llama, flores y otros. Luego el *yachaq* y los *kuraqkuna* (mayores) realizan la lectura del corazón y los pulmones del conejo blanco, con lo cual se pronostica la situación de cada uno de los niños durante el año escolar. Así se averigua si se enfermarán o no, y si se pronostica un aspecto negativo para cualquiera de los niños, el *yachaq* y los *kuraqkuna* previenen a los padres sobre la situación en que se encuentran sus hijos. Enterados de esto, los padres hacen curar a sus hijos.

El ritual realiza también la socialización de los valores comunales, para que los niños enfrenten con más fortaleza la presión alienadora de la escuela. El aprendizaje que se realiza al participar en el *uqhart'akuy* permitirá a los niños "andar" por los caminos de la escuela, sin olvidarse de reconocer y respetar los lugares sagrados y las personas sabias de la comunidad (*yachaq*, ancianos, etc.):

> *Nuqaykuqa, kay uqhart'akuykunaman, purispa ari yachaqashayku juch'uy wawamanta pacha. Nuqapis ayjina purispallapuni qhawaspa yachani imachus chay uqhart'akuykunataqa nuqa purispa, rikhuspa yachani chay kawiltumanta apunchiqkunaman chayllata qhatini, tukuy chaykuna ama chinkanampaq. Kuraqkuna tukuy yachaqkunaqa ña yuwayniyuqña kapun chaypis qhipantaqa qhatishaykuña, chaykunallarla ruwanku kay uqhart'akuykunatapis, wakinqa imaymana qhajyayuq kanku, millisayuq, chaykuna astawanqa yachanku, chaykunata nukaykuqa yanapaykullaykuna tukuy kaytari purispalla, qhawaspa yacharquyku .*
>
> Nosotros, sobre este ritual del uqhart'akuy, aprendemos participando desde pequeños. Yo también, participando y observando, aprendí sobre nuestros *kawiltus* protectores y *apachitas*, cerros y montañas: eso nomás yo sigo, para que estos saberes no se pierdan. Los mayores, todos los que saben se han vuelto como sabios y a ellos los estamos siguiendo, a veces ellos nomás ya hacen el ritual del *uqhart'akuy*, pero otros son también personas señaladas a quienes les cayó el rayo, o son mellizos; son ellos los que saben más, y a ellos nosotros les cooperamos y todo esto lo aprendemos participando y observando.

Estos diversos aspectos del ritual del *uqhart'akuy* revelan qué piensan y sienten los comunarios quechua hablantes de Chari frente al fenómeno de la escuela. Todos los cuidados puestos por los comunarios en proteger a los niños de los peligros que implica el abandonar el hogar, recorrer grandes distancias, y enfrentarse sólos con la cultura oficial, nos muestran que la escuela es considerada como un umbral donde los pequeños se vuelven más vulnerables

a la enfermedad, al susto y a otros males. Es cierto que en cualquier área rural la escuela es una experiencia dura, que enfrenta a los niños con una cultura hasta entonces desconocida, y que muchas veces se impone con métodos autoritarios. Pero también es cierto que los comunarios consideran a la escuela como una necesidad de sobrevivencia en un mundo adverso.

Desde el punto de vista de los comunarios, esto implica la necesidad de neutralizar los efectos malignos y potenciar los efectos benéficos de la escuela por medio del ritual. En este sentido, el papel del *yachaq* o sabio es el de mediar en la relación conflictiva entre la escuela y la comunidad, para evitar no sólo los peligros naturales, sino también las sociales, que trae consigo la experiencia escolar. Las actividades escolares, que provienen del mundo criollo occidental, son así integradas al calendario ritual del ayllu, procurándose reestablecer el control comunal sobre esta institución externa, que es la punta de lanza de la sociedad dominante en el interior de la comunidad.

Glosario

achachila. Fuerza ctónica con rasgos masculinos, generalmente asociada con las montañas o cumbres más altas de las cordilleras, y con otros lugares especiales (lagos, lagunas).

amawt'a (a y q). Antiguo sabio andino que participaba en instancias de deliberación y gobierno en el Tawantinsuyu.

akhulliku (a) **o akhullt'ay** (q). Acto de masticación de la coca en contextos rituales, festivos o cotidianos.

apachita (a y q). Lugar sagrado situado en las cumbres o en los puntos más altos de los caminos.

awicha o awila (a y q). Del castellano abuela. Fuerza ctónica, con rasgos femeninos, que se ubica en ciertos lugares poderosos o sagrados del paisaje andino.

ayni (a y q). Institución andina de reciprocidad.

ayllu (a y q). Unidad de parentesco y territorio que conforma la célula básica de la organización social andina, y que está estructurada en un complejo sistema segmentario de varios niveles organizacionales y diversas escalas demográficas y territoriales.

ch'alla (a y q). Acto ritual que implica la ofrenda de alcohol y coca a los lugares sagrados, especialmente a la pachamama (ver infra).

ch'uñu (a y q). Papa deshidratada por efecto de la helada y el sol invernal.

istalla (q). Pieza de tejido andino que se usa en los rituales.

jaqi (a). Persona. Se refiere por lo general a la pareja, o unidad social completa de la sociedad andina.

jatha (a). El equivalente aimara de ayllu. Se refiere al linaje u origen

jilanqu (q). Autoridad gubernativa de un ayllu quechua hablante.

jilaqata (a). Autoridad gubernativa de un ayllu o jatha aimara hablante.

kawiltu (a y q). Reunión de deliberación y discusión de problemas y necesidades colectivas, que se realiza en los ayllus en determinados momentos del calendario ritual. También se aplica a ciertos lugares sagrados o peligrosos a los que es preciso ofrendar.

kuraqa (q). Máxima autoridad de una *marka* o estructura dual y segmentaria de ayllus. Hasta antes de la reforma agraria, estas estructuras duales o parcialidades (alasaya y manqhasaya u otras denominaciones locales) eran gobernadas por dos kuraqas simultáneamente, uno para cada mitad.

kuraqkuna (q). Plural de **kuraqa**. También, persona mayor y respetada.

khumunta (a). Cargamento de productos a lomo de bestia. Se refiere también a un servicio de trabajo obligatorio que se realizaba en las haciendas antes de la reforma agraria.

mallku (a). Equivalente aimara de **kuraqa**. De igual manera, dos mallkus gobernaban una marka o estructura dual y segmentaria de ayllus. También se refiere a los achachilas o cerros sagrados.

marka (a). lit .= pueblo. Unidad supracomunal dual, en la que confluyen determinado número de ayllus divididos en dos parcialidades (suyu o saya). También pasó a designar a los antiguos pueblos de reducción, y por extensión, a todo centro poblado rural.

mink'a. Trabajo colectivo voluntario para las obras públicas durante el período Inka.

misti. Apócope de mestizo. Se dice de los habitantes de ciudades y pueblos.

pachakuti (a). lit. = revuelta o conmoción del espacio-tiempo. Cataclismo cósmico que permite la renovación del tiempo mítico andino y su organización en eras o edades, marcadas por algún acontecimiento crucial.

pachamama (a y q). Fuerza ctónica y sagrada que puebla el paisaje andino y es parte central, junto con los achachilas (ver supra) del ciclo ritual en las comunidades andinas. Se le suele atribuir rasgos femeninos, y una doble potencia, de fertilidad y reproducción, por un lado, y de rebeldía y destrucción, por otro.

pongo (a y q). De punku, lit.= puerta. Servicio gratuito por turnos que debían prestar los comunarios varones en haciendas, corregimientos e iglesias.

phullu (a). Frazada tejida en telar horizontal, por lo general con lana de vivos colores.

qilqiri. lit.= El que escribe. Se refiere a los tinterillos y escribanos.

q'ara (a). lit.=pelado. Se dice de los mestizos y criollos que viven a costa del trabajo de los indios y carecen de cultura propia.

runa (q). Persona. Se refiere por lo general a la pareja o unidad social completa de la sociedad andina.

tiqi-tiqi (a). Especie de planta silvestre cuyos frutos son comestibles.

tinku (q). lit.= encuentro. Batalla ritual que se practica aún entre los ayllus y parcialidades del Norte de Potosí.

ulaqa (a y q). Antigua institución de gobierno andino.

urusina (q). Ceremonia andina típica de la zona de Charasani. wilancha (a).Sacrificio animal a las deidades tutelares.

yachaq (q). lit.= el que sabe. Sabio andino que oficia rituales, cura enfermedades físicas y sociales, "lee" la coca y ejerce funciones de consejero en las comunidades quechua-hablantes.

yatili (a). Ibid., en las comunidades aimara-hablantes.

(a) = aimara
(q) = qhechua

Fuentes y Bibliografía

Siglas utilizadas:

AHHCN-RSN	Archivo Histórico del Honorable Congreso Nacional
ALP-EP	Archivo de La Paz, Expedientes de la Prefectura
ALP-CP	Archivo de La Paz, Correspondencia Prefectural
ALP-CP-T	Archivo de La Paz, Correspondencia Prefectural, Telegramas
APAAM	Archivo Privado de Antonio Alvarez Mamani
APLMM	Archivo Privado de Lucas Miranda Mamani
ATHOA	Archivo del Taller de Historia Oral Andina

Publicaciones períodicas

El Diario	1926-1934-1936
El Norte	1928-1929-1930
La Calle	1943
La Patria	1934
La Prensa	1931
La Razón	1936
Ultima Hora	1938

Bibliografía citada:

Albarracín, Juan — *Sociología y antropología telurista.* Tomo IV, (La Paz: Juventud, 1982).

Albó, Xavier y Josep Barnadas — *La cara campesina de nuestra historia.* (La Paz: Unión Nacional de Instituciones para el Trabajo de Acción Social, 1984).

Arias, Juan Félix — *Milenarismo y resistencia anticolonial: los Apoderados Espiritualistas en Icla-Tarwita, Chuquisaca,* 1936-1964. (La Paz: Tesis de Licenciatura, Carrera de Sociología, Universidad Mayor de San Andrés, 1992).

Arze, René D. — *Guerra y conflictos sociales: El caso rural boliviano durante la campaña del Chaco.* (La Paz: Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social, 1987).

Barnadas, Josep — *Apuntes para una historia aimara*, (La Paz: Centro de Investigación y Promoción Campesina,1978).

Blanco, C. Federico — *El pensamiento pedagógico en Bolivia.* (La Paz: Federación Departamental de Trabajadores de la Educación Urbana, 1987).

Claure Fuentes, Karen — *Las Escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunaria.* (La Paz: Instituto de Historia Social Boliviana, 1986).

Claure, Toribio — *Una escuela rural en Vacas.* (La Paz: Universo, 1949

Conde, Ramón — "Movimiento Indio Kasikal e Iglesia Católica: 1910 1930", en *Cristianismo y Sociedad* 97, (México: Tierra Nueva-ASEL, 1988).

Condori Ch., Leandro y Esteban Ticona — *Kasikinakan, purirarunakan qillqiripa. El escribano de los caciques-apoderados.* (La Paz: Manuscrito inédito de próxima publicación).

Choque, Roberto — "Sociedad República del Kollasuyo (1930)", en Boletín Chitakolla 25, (La Paz, 1985).

Choque, Roberto — "De la defensa del Ayllu a la creación de la República del Qullasuyu: Historia del movimiento indígena en Bolivia (1912-1935)", (Cochabamba: *III Encuentro de Estudios Bolivianos*, mimeog., 1986).

Choque, Roberto — *La masacre de Jesús de Machaca.* (La Paz: Chitakolla, 1987).

Dandler, Jorge — *Sindicalismo campesino en Bolivia.* (Cochabamba: Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social, 1983).

Demelas, Daniele — "Darwinismo a la criolla: El darwinismo social en Bolivia 1880-1910", en *Historia Boliviana* I-2, (Cochabamba, 1981).

Finot, Enrique — *Historia de la pedagogía boliviana.* (La Paz: s.p.i., 1917).

Flores M, Jose — *Legislación boliviana del indio.* (La Paz, Instituto Indigenista Boliviano, 1953)

Guillén Pinto, Alfredo y Natty Peñaranda — *Utama.* (La Paz: Gisbert, 1945).

Klein, Herbert — *Orígenes de la Revolución Nacional Boliviana. La crisis de la generación del Chaco.* (La Paz: Juventud, 1968).

La Fuente, Severo — "Breve historia de la educación rural" (La Paz: *Presencia*, 7-II-1988).

Lora, Guillermo — *Historia del movimiento obrero boliviano.* T. 3 y 4 (Cochabamba: Los Amigos del Libro, 1970 y 1979)

Lora G., Bacherer y otros — *Sindicalismo en el Magisterio (1825-1932). La escuela y los campesinos. reforma Universitaria* (1908-1932). (La Paz: Masas, 1979)

Mamani, Carlos — "Renovación de Bolivia. Fundación de la República del Qullasuyu. La obra política de Eduardo L. Nina Qhispi". Ponencia presentada al *Primer Congreso Internacional de Etnohistoria,* (Buenos Aires,1989).

Mamani, Carlos — *Taraqu 1866-1935: masacre, guerra y "Renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi.* (La Paz Aruwiyiri, 1991).

Mamani, C. Humberto — *El Congreso Indígena de 1945.* Tesis de licenciatura en preparación.

Marof, Tristán — *Ensayos y críticas.* (La Paz: Juventud, 1962).

Mendoza, Jaime — "Por los indios" (Sucre: La Prensa,18-I-1931)

Mendoza, Jaime — "Notas sobre la Educación del indio" en *Revista de la Universidad Mayor San Francisco Xavier.* (Sucre: 1939).

Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) — *Principios yAcción del "Movimiento Nacionalista Revolucionario"*(La Paz, s.p.i. 1942. Se puede consultar en la Biblioteca de la Universidad Mayor de San Andrés).

Nina Qhispi, Eduardo — *De los títulos de composición de la corona de España. Composición a título de usufructo, como se entiende la excención revisitaria. Venta y composición de tierras de origen con la corona de España. Títulos de las comunidades de la República. Renovación de Bolivia. Años 1536, 1617,1777, 1825 y 1925.* (La Paz: s.p.i., 1932. Se puede consultar en ALP-EP 1933:346).

Nina Qhispi, Eduardo — *Solicitudes de Eduardo L. Nina Quispe para la orientación técnica de la educación indigenal en Bolivia.* (La Paz, s.p.i., 1933. Se puede consultar en ALP-EP 1933: 346).

Pérez, Elizardo — *Warisata: la escuela-ayllu.* (La Paz: Burillo, 1962).

Platt, Tristan — *Estado boliviano y ayllu andino.* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1982).

Rivera C., Silvia — *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aimara-qhichwa,* 1900 -1980. (La Paz: Instituto de Historia Social Boliviana-Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia, 1984).

República de Bolivia — *Anuario Administrativo de la República de Bolivia.* (La Paz: Imprenta del Estado,1936).

Reyeros, Rafael — *Caquiaviri: escuelas para los indígenas bolivianos.* (La Paz: Universo, 1937).

Reyeros, Rafael — *Historia de la educación en Bolivia. De la independencia a la revolución federal.* (La Paz: Universo,

1952).

Romero, Hugo y Luis Antezana — *Historia de los sindicatos campesinos: un proceso de integración nacional en Bolivia.* (La Paz: Servicio Nacional de Reforma Agraria, 1973)

Ranaboldo, Claudia — *El camino Perdido: Biografía del líder campesino kallawaya Antonio Alvarez Mamani.* (La Paz: Servicios Múltiples de Tecnología Apropiada, 1987).

Rossi, Giuseppe — "Escuelas de Cristo. Ochenta años de labor educativa", (La Paz: Presencia, 15-XII-1987).

Salazar M., Carlos — *¡Warisata Mia! y otros artículos polémicos*. (La Paz: Juventud, 1983).

Salazar M., Carlos — *La taika: teoría y práctica de la Escuela-Ayllu.* (La Paz: Editorial Universitaria, 1986).

Salazar M., Carlos [comp.] — *Las constituciones de Bolivia 1826-1967.* (La Paz: Don Bosco, 1989).

Sanginés, Marcelo — *Educación rural y desarrollo en Bolivia.* (La Paz: Don Bosco, 1968)

Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular — "Plan nacional de alfabetización y educación Popular, Prof. Elizardo Pérez", (La Paz: Ministerio de Educación, 1983).

Siñani, Tomasa de W. — "Breve biografía de Avelino Siñani, fundador de la escuela-Ayllu", (La Paz: Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular, mimeog., 1986. Una edición corregida se publica en este libro).

Suárez, Cristóbal — *Desarrollo de la educación en Bolivia.* (La Paz: Universo, 1970).

Suárez, Cristobal — *Historia de la educación boliviana.* (La Paz: Don Bosco; segunda edición, 1986).

Suárez, Faustino — *Historia de la educación boliviana.* (La Paz: s.p.i., 1963).

Subirats, José y otros — *Warisata la Escuela ayllu: el por qué de un fracaso.* (La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, 1977).

Tamayo, Franz — *Creación de la pedagogía nacional.* (La Paz: Biblioteca del Sesquicentenario de la República, [1944] 1977).

Taller de Historia Oral Andina (THOA) — *Historia Oral. Boletín del Taller de Historia Oral* Andina. N° 1. (La Paz:1986).

Taller de Historia Andina — *Mujer y resistencia comunaria. historia y memoria oral.* (La Paz: Instituto de Historia Social Boliviana, 1986a).

Taller de Historia Oral Andina — *El indio Santos Marka T'ula, Cacique principal de los ayllus de Qallapa y Apoderado General de las comunidades originarias de la república.* (La Paz: Ediciones del Taller de Historia Oral Andina, 1988; primera edición, 1984).

Torrico, Benjamín — *La pedagogía en Bolivia.* (La Paz: Don Bosco, 1947).

Zampa , José — "Sobre la alfabetización de los indios" (La Paz: Presencia Literaria, 1SI-1989

Entrevistas y testimonios:

Antonio Alvarez Mamani (Wiypaqa, Achuqalla)
Manuel Barco T'ula (Ilata, Gualberto Villarroel)
Leandro Condori Chura, (Tiwanaku y La Paz)
Plácido Jacinto (jach'a Junt'u, Gualberto Villarroel)
Domingo Jiménez Arukipa (Chayanta, Potosí)
Susana Maidana (La Paz)
Marcelino Paredes (Santiago de Wat'a)
Ramón Puma, (Warisata)
Miguel Velásquez (Q'araqullu, Oruro)
Juan Yujra (La Paz)
Rosendo Zárate (Ilata, Gualberto Villarroel)

Esta edición de 2.200 ejemplares, se
terminó de imprimir en los talleres de
Ediciones Gráficas E.G., de La Paz, Bolivia,
en el mes de Abril de 1997

El libro que comentamos es el aporte más importante de los últimos años para el conocimiento del fenómeno educativo indigenal de la primera mitad de este siglo. Transcurre en tres planos: el estudio interpretativo basado en fuentes documentales y orales, los testimonios directos de protagonistas o familiares, y la visión comunal de lo educativo.

Choque, Soria, Mamani, Ticona y Conde, todos ellos parte de la joven ciencia social aimara, develan una nueva historia educativa, o mejor dicho, contribuyen a mostrar la verdadedera y oculta historia de las luchas aimara qhichwas por la educación... Los cinco estudios comentados tienen un valor adicional, por el tipo de fuentes utilizadas. Los autores trabajaron diligentemente basados en fuentes documentales localizadas tanto en las ciudades como en las propias comunidades, ayllus y archivos personales de los protagonistas cacicales. Confrontaron esas informaciones con las publicaciones de prensa de la época. Sin embargo, la mayor novedad del trabajo qu comentamos es la metodología del testimonio oral como fuente para la investigación hstórica..... Los estudios interpretativos, se complementan adecuadamente con el acervo de la historia oral, a través de varios testimonios directos de protagonistas del proceso educativo aimara. Estas informaciones iluminan, por fin, el conocimiento del período anterior a Warisata.

....Ahora ya podemos completar la idea de un tinku histórico. En 1931, a través del encuentro de Siñani y Pérez se encontraron dos modelos educativos y dos historias riquísimas. Aquél venía de la lucha comunal y educativa de décadas antes y éste venía de la Escuela Normal de Maestros de Sucre y de la frustración burocrática del Estado.

....Tenemos la esperanza de que estos trabajos estimulen y desafíen a otros investigadores para que trabajen seriamente en el campo virgen de la historia de la educación boliviana. Particularmente, a los investigadores del campo pedagógico y educativo, los profesores, los estudiosos de la educación. Ellos tienen una grata invitación en estos artículos. El surco ha sido abierto. Abonémoslo para que nuestra historia y nuestra educación "crezcan como un árbol" y "florezcan como una flor".

Víctor Hugo Cárdenas

Prohibida su venta

Reforma Educativa
Secretaría Nacional de Educación